Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9870277
Centre d'intérêt: 260

Pépin, André.

Analyse fonctionnelle d'une situation de communication concernant les jeunes adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne / par André Pépin. -- [Trois-Rivières?] : A. Pépin, 1984.
141 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 139-141.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

---

Descripteur(s): Déficient mental * Adolescent * Communication * Habileté de communication * Image de soi * Rétroaction * Motivation * Pratique pédagogique

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la communication

L'auteur suppose qu'il existe une étroite relation entre la motivation à communiquer, les fonctions de la communication et les types de la communication. Dans le premier chapitre, il établit les relations existantes entre les éléments constitutifs du concept de soi et les fonctions de la communication exercées par les enseignants et élèves handicapés, observés pendant quelques périodes de cours. Il souligne ensuite, les difficultés que rencontrent les élèves à satisfaire le besoin de communiquer lorsqu'ils sont placés en situation d'apprentissage. En se basant sur quatre heures d'observation dans le milieu, il tente de dégager un modèle pédagogique qui redonne la parole aux élèves et favorise une prise en charge autonome du processus d'apprentissage. Le chapitre suivant démontre comment l'habileté à communiquer se développe au gré des fonctions de la communication. Dans le dernier chapitre, l'auteur montre comment, à partir des situations vécues en classe, le recours aux fonctions de la communication est étroitement lié à la qualité du feed-back. L'auteur invite les enseignants travaillant auprès des adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne à reconsidérer leurs interventions dans le sens d'une pédagogie de la communication.

Type de document: r

EDUQ 8870277

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ANALYSE FONCTIONNELLE D'UNE SITUATION DE COMMUNICATION CONCERNANT LES JEUNES ADOLESCENTS HANDICAPÉS PAR UNE DÉFICIENCE MENTALE MOYENNE

par

ANDRÉ PÉPIN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Décembre 1984

RUUQ 8870277

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: PEPIN, André

Diplôme postulé: Maîtrise en sciences de l'éducation

Nom du directeur de recherche: Roger Desmet

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: Analyse fonctionnelle d'une situation de communication concernant de jeunes adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne.

Résumé:*

L'éducation des adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne constitue un véritable défi qu'une pédagogie de la communication devrait pouvoir relever.

L'enseignement du français langue maternelle est analysé à la lumière des plus récentes découvertes dans le domaine de la communication. Il s'agit en effet de considérer un cours de français comme étant une situation particulière de communication au cours de laquelle les participants sont perçus comme des émetteurs et des récepteurs exerçant tour à tour leur droit de parole et leur fonction d'écoute. Cette situation privilégiée de communication comporte l'exercice de toutes les fonctions de la communication; expressive, informative, régulatoire, ludique et persuasive. Mais le recours à ces fonctions est subordonné à la motivation.

Nous posons l'hypothèse de travail suivante. Il existe une étroite relation entre la motivation à communiquer, les fonctions de la communication et les types de communication.

Le concept de soi, l'habileté à communiquer, le besoin de communiquer et les mécanismes d'autorégulation sont pris comme facteurs de motivation influençant directement le recours aux diverses fonctions ainsi que la présence des types de communication.

Dans un premier temps, nous situons la démarche dans le cadre théorique de ce que Winkin (1981) appelle le "collège invisible" et définit les termes utilisés en cours de rédaction. Nous établissons, dans le premier chapitre, les relations entre les éléments constitutifs du concept de soi et les fonctions de la communication exercées par les participants durant quelques périodes de cours.

Dans le deuxième chapitre, nous tentons d'établir les difficultés que rencontrent les élèves à satisfaire leur besoin de communiquer, lorsque ces derniers sont placés en situation d'apprentissage. Ensuite, nous basant sur quatre heures d'observation dans le milieu, nous tentons de dégager un modèle pédagogique qui redonne la parole aux élèves et favorise une prise en charge autonome du processus d'apprentissage.

Le chapitre suivant démontre comment l'habileté à communiquer se développe au gré de l'exercice des fonctions de la communication et vice-versa. Nous tentons de dégager un type de pédagogie qui provoque l'éclosion de stratégies d'enseignement qui tiennent compte davantage de la relation que du contenu.

Dans le dernier chapitre, il est démontré, à partir de situations vécues en classe, que le recours aux fonctions de la communication est étroitement lié à la qualité du feed-back.

En guise de conclusion, nous invitons les enseignants travaillant auprès des adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne, à reconsidérer leur intervention pédagogique de telle sorte qu'ils participent à la libération de la pédagogie et qu'ils contribuent à l'apparition d'une pédagogie de la communication.

André Pépin
Signature du candidat
Date: 15 déc. 1984.

Signature du directeur de recherche
Date: 17 déc. 1984

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES ii

LISTE DES FIGURES iii

LISTE DES GRAPHIQUES iiii

LISTE DES TABLEAUX iiiii

INTRODUCTION iiiiii

. La motivation 7
. Hypothèse de travail 8
. Cadre conceptuel 9
. L'impossibilité de ne pas communiquer 10
. Le contenu et la relation 10
. La ponctuation des séquences de communication . . . 12
. Les modes digital et analogique 12
. Le paradigme symétrie-complémentarité 13
. Les fonctions de la communication 14
. L'expression 18
. L'information 18
. La persuasion 19
. Le message régulatoire 21
. Le message ludique 21
. Le modèle orchestral de la communication 22

CHAPITRE I: Le concept de soi 28

. Concept de soi et communication pédagogique 30
. Le modèle "SPEAKING" de Hymes 32
. Les fonctions de la communication 39
. La fonction informative 40
. La fonction expressive 42
. La fonction persuasive 48
. La fonction régulatoire 51
. La fonction ludique 55
. Du connu à l'inconnu 57

CHAPITRE II: Le besoin de communiquer 60

. La réciprocité amoureuse 61
. L'adaptation scolaire: contexte particulier 63
. Enseigner et apprendre 65
. Les trois sens d'apprendre 67
. L'attitude d'écoute 73

. Relation et réflexion 74
. Sylvain et la séduction 75
. Quelques principes de base 76
. Promouvoir la parole de l'élève 84

CHAPITRE III: Habileté à communiquer et fonctions de la communication 87

. La situation observée 88
. Description de la leçon 90
. Place au verbe 92
. Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez l'enseignant 93
. Nature des interventions 94
. Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez les élèves 97
. La fonction informative 98
. La fonction expressive 100
. La fonction ludique 101
. Comparaison maître-élèves 102
. La grille de de Landsheere 104
. Motivation et système de communication 110
. Se découvrir à travers l'autre 111

CHAPITRE IV: L'information en retour 114

. De la didactique au processus de la communication 114
. La phase informative 114
. La phase formative 120
. Des principes de base 123
. Les particularités de la communication avec les enfants déficients moyens 125
. Conditions essentielles 125
. Feed-back et communication 128
. Communication et apprentissage 129

CONCLUSION 134

. L'éducation productive 134
. L'homme, le serpent et la pomme 136

ANNEXE I: Lettre à un ami 138

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 139

LISTE DES FIGURES

FIGURE I: Relation motivation-communication 8

FIGURE 2: Le modèle canonique 68

FIGURE 3: Le modèle pédagogique 69

FIGURE 4: Le modèle médiatique 70

FIGURE 5: Aménagement de la communication 91

LISTE DES GRAPHIQUES

GRAPHIQUE I: Comparaison quantitative des fonctions de la communication chez le maître et chez les élèves . . . 102

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Tableau comparatif du recours à la fonction informative chez le maître et chez les élèves 19

TABLEAU 2: Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi 29

TABLEAU 3: Concept de soi et fonction informative 42

TABLEAU 4: Concept de soi et fonction expressive 45

TABLEAU 5: Fonction informative et fonction expressive . . . 47

TABLEAU 6: Concept de soi et fonction persuasive 51

TABLEAU 7: Concept de soi et fonction régulatoire 54

TABLEAU 8: Concept de soi et fonction ludique 57

TABLEAU 9: Apparition des fonctions du langage 89

TABLEAU 10: Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez l'enseignant 94

TABLEAU 11: Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez les élèves 98

TABLEAU 12: Relation entre fonctions premières et secondaires. 106

... la meilleure garantie de maîtrise et de transfert des apprentissages en matière linguistique paraît résider dans l'exercice motivé des fonctions diversifiées du langage, au gré des situations sans cesse plus complexes qui se présentent au fil de la maturation.

(Valiquette, Josée, 1979)

INTRODUCTION

Les troubles de la parole et les difficultés de communication constituent dans la majorité des cas les caractéristiques les plus évidentes des personnes handicapées mentalement. Une prononciation déficiente, une mauvaise articulation, un langage hésitant, un débit mal contrôlé figurent dans la pléiade des difficultés de langage rencontrées au sein de cette partie de la population et compromettent l'efficacité de leurs communications. L'intention de message peut être très claire chez l'émetteur, mais le message lui-même subira de sérieuses modifications en cours d'émission, à cause de la présence d'imperfections dans le véhicule; c'est ce que signifie l'expression troubles de la parole.

A ces difficultés relatives à l'appareil phonatoire, s'ajoutent des difficultés reliées à la conception de la communication elle-même et souvent du message à transmettre. Une imagination pauvre conjuguée à des problèmes de formulation du message expliquent les qualités discursives d'une communication impliquant des personnes handicapées par une déficience mentale.

La motivation

Un aspect non négligeable dans une analyse de la communication réside dans la motivation. Motivation à communiquer et motivation à privilégier un médium. La personne déficiente mentale communique habituellement oralement parce que la parole lui semble le véhicule le plus accessible. La communication écrite présente un niveau de difficulté plus élevé, et seulement quelques handicapés mentaux appartenant à la catégorie des Q.I. inférieurs à cinquante (50) y accèdent. La motivation est étroitement liée à quatre facteurs qui revêtent une importance hiérarchisée du point de vue du locuteur: 1° le développement du concept de soi; 2° le besoin de communiquer, proportionné au vécu; 3° la maîtrise des moyens de communication; 4° les feedback intrinsèques et extrinsèques.

La communication sous l'angle de la motivation nous conduit inévitablement à prendre en considération les fonctions et les composantes de la communication de même que les types de communication qu'auront générés les différents facteurs de motivation.

FIGURE I: RELATION MOTIVATION-COMMUNICATION

Hypothèse de travail

Nous émettons l'hypothèse qu'il existe une relation entre la motivation à communiquer, les fonctions de la communication et les types de communication. Le tableau I illustre les composantes qui serviront l'analyse d'une situation de communication. Ainsi les diverses fonctions apparaîtront ou n'apparaîtront pas selon la nature et le degré de motivation. Le type de communication sera également subordonné à la motivation. Ces affirmations s'appliquent à l'ensemble des facteurs, de même qu'à chacun pris séparément.

Cadre conceptuel

S'il fallait formuler notre hypothèse sous forme de question, nous pourrions nous demander comment apparaît et se maintient la motivation à communiquer, et conséquemment à développer des moyens de le faire, chez l'adolescent déficient moyen en situation pédagogique? Ce système d'interaction contient des forces et des failles dont l'identification et l'analyse peuvent nous conduire à proposer des moyens de reculer les limites de l'apprentissage.

Nous avons choisi d'analyser les situations d'apprentissage sous l'angle de la communication parce que nous croyons, à l'instar de Bateson (1951), que la communication est la matrice dans laquelle sont enchâssées toutes les activités humaines. Notre étude s'inscrit dans le courant de pensée qui rallie nombre de chercheurs américains autour de ce que Winkin (1981) appelle le collège invisible.

Watzlawick (1972) dans "Une logique de la communication" a énoncé et élaboré une série d'axiomes qui servent de base à notre recherche.

1° On ne peut pas ne pas communiquer

2° Toute communication présente deux aspects:

le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication

3° La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires

4° Les êtres humains usent de deux modes de communication: digital et analogique. Le langage possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une

sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non équivoque de la nature des relations

5° Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence.

L'impossibilité de ne pas communiquer

L'élève qui dans une classe ne répond pas à une question n'exprime pas nécessairement son ignorance, ou son incompréhension. Quelque soit l'attitude du sujet, la non-communication n'existe pas. Il peut exister une communication pathologique dont souvent le mutisme des élèves est l'expression. Il importe que le maître apporte une attention spéciale à ces situations. Car elles constituent un facteur important dans le développement de l'habileté à communiquer.

Le contenu et la relation

Tout message transmet une information, c'est le contenu du message. Mais toute transmission du message suppose une relation entre les partenaires. Il est rare que la relation soit expressément définie, mais il semble que plus elle est spontanée et "saine", plus elle passe à l'arrière plan de la communication. Inversement, une relation pathologique entraîne de nombreux débats sur la nature même de la communication et en vient à se confondre avec le contenu.

Dans une classe, cet aspect est de toute première importance pour l'apprentissage. L'existence de relations saines s'impose comme prémice à l'apprentissage. C'est à cette condition que le contenu occupera l'avant-scène de la communication pédagogique et qu'il passera. Pol Dupont (1983), dans un excellent ouvrage intitulé "Pratique de la classe, domaine relationnel" a consacré un important chapitre à l'habileté à entrer en communication.

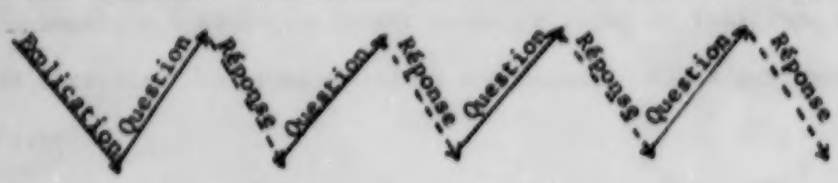
> "Dans la classe, établir une relation, communiquer c'est essentiellement, pour le maître, utiliser avec le maximum d'efficience toutes ses ressources en vue d'en arriver à une compréhension mutuelle.
>
> Il y a, en effet, un souci que l'on voudrait permanent de faire correspondre le message émis au message reçu; chaque enseignant sait pertinemment bien que le message transmis prendra la même signification pour l'émetteur et le récepteur". (Pol Dupont, 1983, p.39)

L'efficacité de la communication repose sur la qualité de la relation. C'est la meilleure garantie contre l'hermétisme, la distorsion du message, les malentendus et l'interprétation. Mais une relation saine, quoique essentielle, ne suffit pas à assurer les apprentissages. Le contenu doit être adapté soit à la capacité intellectuelle du récepteur, soit à ce que l'émetteur croit être la capacité d'absorption du récepteur.

La ponctuation des séquences de communication

Une communication ne se déroule pas en une séquence ininterrompue d'échanges. Il est difficile de ponctuer une communication parce que chaque séquence est à la fois stimulus, réponse et renforcement. Ces termes, propres aux behavioristes, servent bien notre propos et montrent qu'un interlocuteur ne peut être qu'émetteur ou récepteur. Il est à la fois récepteur et émetteur: Rem, la fonction de réception, s'actualise sur le plan digital, mais la fonction d'émission continue de s'exercer sur le plan analogique et, vice-versa, chacun devient à son tour Rem et rEM. (1)

L'analyse d'une situation de communication exige une certaine ponctuation des faits. Dans une classe, tout se déroule en questions et réponses. Chaque question appelle une réponse qui, à son tour appelle une nouvelle question. L'interaction se déroule donc de la façon suivante.



Les modes digital et analogique

L'enseignant qui explique une notion à un groupe d'élèves se sert généralement des mots pour le faire. Et, au cours de l'exposé, l'intona-

---

(1) Rem Récepteur, émetteur: la fonction "récepteur" s'accentue
rEM Récepteur, émetteur: la fonction "émetteur" s'accentue.
Ces abréviations proviennent du cours: Etude du processus de communication, R. Desmet

tion varie, des gestes renforcent les propos, une mimique se dessine sur le visage du maître, etc. Ces signes qui accompagnent le discours verbal relève du mode analogique. L'enseignement, en quête d'une attention soutenue, est toujours sur le qui-vive. Du regard, il épie constamment l'attitude et le comportement des élèves qui pourraient manifester des difficultés de compréhension. Ce langage analogique dispose d'une sémantique variée et complexe. Les interprétations sont nombreuses et équivoques.

La dimension du non-verbal occupe dans la communication pédagogique une place de grande importance. Nous avons vu, au paragraphe précédent, le rôle du langage analogique lorsque l'enseignant dispose du tour de parole, mais lorsque la fonction d'émission, s'accentue chez l'élève et que ce dernier recourt au langage digital, le langage analogique demeure. Son intonation, ses hésitations, son début, sa mimique nous renseignent souvent autant que son interrogation articulée. Chaque élève du groupe communique à sa façon durant toute la leçon et influence le cours de cette dernière. Le premier axiome s'applique: on ne peut pas ne pas communiquer.

Le paradigme symétrie-complémentarité

Watzlawick (1972) présente les modèles de ce paradigme de la façon suivante. Une interaction caractérisée par l'égalité et la minimisation de la différence est dite symétrique, alors qu'une interaction complémentaire met en évidence la maximalisation de la différence. Une relation complémentaire suppose deux positions: l'une supérieure (one-up) et l'autre inférieure (one-down).

La relation n'est jamais imposée directement par un des partenaires. L'élève, par exemple, se comporte de manière telle que son comportement présuppose chez l'enseignant la position haute. En fait, c'est toute la notion de relation qui intervient.

> "Dans une relation symétrique (saine), les partenaires son capables de s'accepter tels qu'ils sont; ceci conduit au respect mutuel et à la confiance dans le respect de l'autre, et équivaut à une confirmation positive et réciproque de leur moi. Dans le cas d'une rupture de la relation symétrique, c'est généralement le rejet plus que le déni que l'on peut observer". (Watzlawick, 1972, p. 106)

Appliquée à l'éducation, une telle affirmation regorge de conséquences directes sur l'apprentissage. L'acceptation inconditionnelle de l'autre, l'authenticité, l'empathie et la considération comptent parmi les qualités de la relation interpersonnelle qui peuvent créer un climat de confiance dans la classe. Pol Dupont (1983) explique que ces qualités se confondent avec les qualités de la communication pédagogique. Le règne d'un climat de confiance dans la classe influence directement l'acte d'apprendre, parce que, entre autres, il autorise l'action et favorise l'affirmation de soi.

Une relation symétrique (saine) est synonyme d'harmonie. Et c'est dans l'harmonie que doit se former l'homme de demain.

Les fonctions de la communication

Le tableau I établit une relation entre des types de communication et ses fonctions. Il convient de préciser ces fonctions en présentant

des définitions pratiques de ces dernières. Mais d'abord, qu'est-ce qu'une fonction de la communication? Laissons Josée Valiquette (1979) répondre à cette question.

> "On constate en effet que le langage utilisé dans sa dimension interrelationnelle peut servir tout autant à convaincre qu'à faire rire, à informer, menacer, faire agir, impressionner, féliciter, etc... Ce sont ces divers rôles assumés par le langage à l'occasion d'activités de communication qu'il est convenu d'appeler fonctions de la communication" (Valiquette, 1979, p.41)

L'enseignement du français langue maternelle, en milieu scolaire constitue une activité de communication privilégiée. Cette activité est favorable à l'exercice des fonctions de la communication et, partant, au développement du langage. A ce sujet, le ministère de l'Education du Québec, dans un guide pédagogique, intitulé "Le langage au préscolaire", affirme ce qui suit.

> "Ce qui s'apprend, ce n'est pas la langue, c'est la capacité de l'utiliser adéquatement pour construire des messages qui permettent de réussir ses actes de communication. Ce n'est pas la langue qui se développe chez l'enfant, c'est le langage ou habileté à communiquer. La langue en est l'instrument et l'enfant apprend à s'en servir." (Le langage au préscolaire, M.E.Q., 1982, p.9)

Apprendre à se servir d'un instrument devient un apprentissage fonctionnel. C'est particulièrement le type d'apprentissage qui convient aux jeunes adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne. La maîtrise de la langue doit leur permettre de formuler un message qui révèle

leur compréhension du monde. Elle doit aussi leur permettre d'exercer certaines fonctions qui favorisent des relations où il leur sera possible de s'exprimer, de s'amuser, de s'informer... et d'élargir leur vision de la réalité. C'est ce que désigne le terme communication. On constate qu'il recouvre un large éventail des fonctions.

> "Il [le terme communication] désigne les activités d'expression de soi, où l'enfant prend plaisir à raconter ce qui lui est arrivé, les expériences qu'il vit, où il exprime ce qu'il ressent et pense, pour le plaisir de l'exprimer, pour le revivre ou le partager avec quelqu'un d'autre. Ainsi comprise l'expression est une fonction de la communication. (Le langage au préscolaire, p. 7)

Cet exemple d'une fonction de la communication, en l'occurence l'expression, pave le sentier vers plusieurs autres fonctions. Les années 50 et le début des années 60 ont vu naître une génération de chercheurs, dont notamment Bales (1950) et Ervin Tripp (1964) auxquels nous devons l'élaboration de certaines taxonomies des fonctions du langage. A ces taxonomies aux applications psychosociales, ont succédé celles aux applications linguistiques, dont celle de Roman Jakobson (1963), pour ne nommer que la plus importante. Puis des taxonomies aux applications sociolinguistiques (Halliday, Tough) et d'autres aux applications pédagogiques, notamment celles de Britton (1972) et celles de Wight (1976) ont vu le jour.

Wight reconnaît à la communication sept fonctions qu'il assortit d'une série d'exemples.

1° <u>interagir</u> (saluer, plaisanter, sympathiser)

2°	agir	avec... (coopérer, proposer une action, solliciter, persuader) sur... (diriger, ordonner, menacer, donner des instructions)
3°	informer	(enregistrer, rapporter, impliquer, expliquer, récapituler, narrer, décrire)
4°	évaluer	(deviner, prédire, projeter, poser des hypothèses; estimer, imaginer, inventer, empathiser; calculer, apprécier, juger, évaluer)
5°	s'exprimer	(exprimer des opinions, des attitudes, des valeurs; diriger son action; pratiquer l'introspection)
6°	chercher	(enquêter, scruter, réfléchir, s'informer, considérer, examiner)
7°	faire des liens	a) A est comme B (comparer (analogie et et métaphore), classifier, définir, identifier) b) A est partie de B (analyser, généraliser, abstraire) c) A suit B (ordonner en séquences, faire des hypothèses, prouver, induire/déduire, justifier) d) A signifie B (interpréter, traduire, décoder).

(Wight, 1976)*

---

* Josée Valiquette, (1979)
Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, M.E.Q. Collection SREP, no 16-0125

Cette dernière taxonomie a été conçue "comme moyens d'analyser les activités langagières des élèves" (Valiquette, 1979, p.56). Dans le même but, il est possible de dégager cinq fonctions qui englobent toutes les fonctions apparaissant dans la taxonomie de Wight. Les élèves et les professeurs parlent pour EXPRIMER, INFORMER, PERSUADER, DIRIGER et AMUSER.

L'expression

La production de messages expressifs, quoique peu fréquente chez l'adolescent handicapé par une déficience mentale moyenne, lui est accessible et constitue chez lui un besoin. On ne saurait encore ni qualifier ni quantifier ce besoin, mais de nombreuses manifestations le révèlent au cours de ses activités langagières quotidiennes. L'expression d'un sentiment, le récit d'une expérience vécue, des récits imaginaires, sont autant d'occasions de recourir à la fonction expressive. Valiquette (1979) propose que l'enseignant récupère ces situations à des fins pédagogiques. L'expression suppose la maîtrise d'outils linguistiques appropriés. L'enseignant, conscient d'une motivation intrinsèque pour l'apprentissage de notions syntaxiques ou lexicales et désireux de répondre à des besoins des élèves, n'hésitera pas à favoriser l'utilisation de la fonction expressive dans le déroulement de ses stratégies pédagogiques.

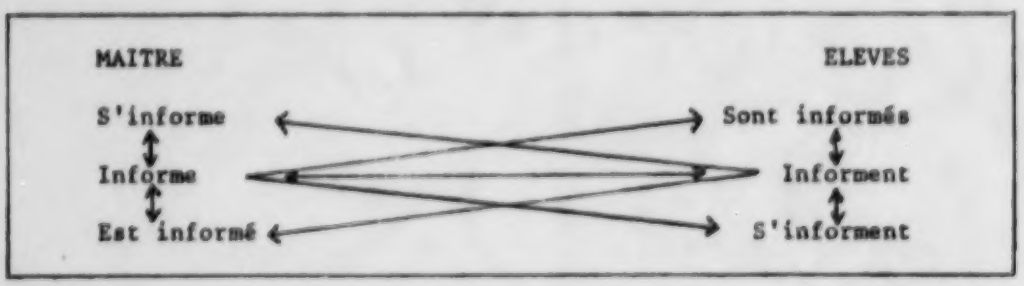
L'information

Une communication informative réussie suppose une certaine habileté à communiquer et une planification de l'information. L'enseignant

informe l'élève, l'élève s'informe. Mais la réciproque est aussi vraie. L'élève informe l'enseignant et l'enseignant s'informe. Car l'enseignement ne peut être un acte à sens unique. Le maître informe; il énonce des faits, il affirme, il rapporte, il explique, il décrit, mais en même temps il s'informe; il regarde, il écoute, il épie chaque geste, chaque mouvement, chaque mimique de ses interlocuteurs en l'occurence les élèves, pour s'assurer d'être compris. De plus, il est informé; les élèves questionnent, affirment, se trompent, répondent correctement.

Souvent, l'échange d'informations fait avancer le dialogue. L'élève, à l'instar du maître, informe, s'informe, et est informé.

TABLEAU I: TABLEAU COMPARATIF DU RECOURS A LA FONCTION INFORMATIVE CHEZ LE MAITRE ET CHEZ LES ELEVES



La persuasion

Le Petit Robert définit le verbe "persuader" de la façon suivante: "amener (quelqu'un) à croire, à penser, à vouloir, à faire quelque chose par une adhésion complète (sentimentale autant qu'intellectuelle)". La tentation est forte d'associer la persuation à la motivation. Toutefois, quelques nuances s'imposent. Prenons l'exemple d'un citoyen lors d'une

élection. Il peut être convaincu, séduit par le discours d'un homme politique, d'élire ce dernier, mais souvent il était auparavant motiver à exercer son droit de vote. Des facteurs de deux ordres différents interviennent dans la fonction persuasive: la personnalité de l'interlocuteur et sa relation à l'autre s'associent au contenu, à la force de l'argumentation du discours.

L'enseignant, pour sa part, recourt à cette fonction à deux niveaux. Sa première utilisation vise à amener les élèves à faire quelque chose, c'est-à-dire à cheminer et à poser une action qui favorise un apprentissage. C'est alors toute la stratégie qui devient persuasive. Il peut aussi arriver qu'un argument d'une démonstration soit mis en doute par l'auditoire. A ce moment, le contenu est plus directement concerné: il nécessite alors l'apparition de la fonction persuasive.

Cette dernière situation risque fort peu de se produire dans le cas d'élèves déficients moyens à moins que des propos ne viennent contredire de façon très évidente ceux d'un autre enseignant émotivement plus significatif. L'objet du désaccord porte alors sur une directive, une manière de procéder plus que sur un énoncé.

Une population d'adolescents handicapés par une déficience mentale constitue un auditoire gagné à l'avance, à quelques exceptions près. La considération et l'inconditionnalité du respect de l'autre existent naturellement chez ces personnes: on reconnaît ici deux qualités essentielles à une relation "saine". La fonction persuasive apparaîtra plus à la façon d'une manière d'être que dans des propos clairement articulés.

Le message régulatoire

La fonction régulatoire concerne l'action et les comportements. Le maître y recourt fréquemment: il émet alors des consignes. La clarté et la concision contribuent à la formulation d'une bonne consigne. De plus, cette dernière doit être explicite. La consigne revêt un double caractère d'obligation et d'interdiction. En tout temps, elle vise l'efficacité; c'est ce qui explique qu'elle soit généralement laconique.

La fréquence du message régulatoire justifie l'attention qu'on lui apporte. L'adolescent handicapé par une déficience mentale moyenne est une personne d'un naturel qui accorde peu de place à l'initiative - peut-être simplement en réponse à cette tendance surprotectrice qui a guidé toute l'éducation de son enfance - et par conséquent exige pour agir, de nombreux messages régulatoires.

Le message ludique

"Leisure in Greek is SKOLE, and in latin SKOLA, and in English SCHOOL. The word to designate the place where we educate, and teach is derived from a word which means leisure. School does not, properly speaking means school, but leisure. (Joseph Pieper, 1963, p. 20). Si telle est l'origine du mot "école", l'élève est en droit de s'attendre à éprouver un certain plaisir dans l'acte d'apprendre, acte que l'école s'est approprié dans un geste revendicateur qui désormais justifie son droit d'existence.

L'activité ludique et le loisir sont sémantiquement étroitement liés par le caractère de liberté qu'ils supposent. Ils n'entrent pas en contradiction avec l'apprentissage. Il importe en enseignement que le maître tente de rejoindre l'élève dans ses centres d'intérêt, dans ses goûts. De plus, le jeu n'est pas exclusif à l'enfant. Celui-ci aime s'amuser. Or qu'est-ce donc que cet anachronisme qui veut à tout prix que l'école, et partant l'apprentissage, soient associés au sérieux par opposition au jeu. Ce n'est pas sans un pincement au coeur que j'ai entendu un enfant de la maternelle raconter à son copain: "Tu sais, l'an prochain, en première année, on ne jouera plus, ça sera sérieux, on va apprendre à lire et à écrire." Et cet autre qui pleurait au début de l'année scolaire parce qu'il craignait pour ses temps de loisir. "On n'aura plus le temps de jouer" disait-il en pleurant.

Quelle conception de l'apprentissage peut bien nous inspirer la création d'un tel climat qu'on voudrait si propice à l'apprentissage? A l'intérieur de ce climat, il doit bien exister une petite place pour la fonction ludique. Si on ne retrouve pas le langage du jeu, peut-être retrouverons-nous des jeux de langage, des textes qui amusent, des situations que l'on trouve amusantes?

Le modèle orchestral de la communication

La théorie des systèmes a fortement contribué à l'élaboration d'un nouveau modèle de communication. En fait, c'est à partir des lumières qu'elle a fournies que les éléments et personnes participant à une communication ne sont plus considérés de façon linéaire mais bien comme

des éléments en interaction et faisant partie d'un ensemble régi par les propriétés des systèmes généraux.

> "On peut décrire l'interaction humaine comme un système de communication, régi par les propriétés des systèmes généraux: la variable temps, les relations systèmes - sous-systèmes, la totalité, la rétroaction et l'équifinalité." (Watzlawick, 1972, p. 147)

Cette analogie avec l'orchestre, donne déjà une excellente image d'un système de communication. Un orchestre exécutant une symphonie sous la direction d'un chef, ou un groupe d'élèves faisant des apprentissages sous la conduite d'un maître. En classe, la symphonie devient la stratégie. L'exécution de la pièce musicale devient l'activité d'apprentissage.

Mais le maître, tout comme le chef d'orchestre n'est pas seul responsable de l'harmonie ou de la cacophonie qui s'en dégage. Chaque membre y a un rôle bien précis à jouer. Des règles de base en régissent toute l'interaction: l'allocation des tours, l'existence d'une complicité tacite entre tous les membres, la présence d'un code minimal commun, une certaine connaissance de la partition et des rôles bien identifiés. Tous les instruments ne jouent pas en même temps et surtout ne jouent pas n'importe quoi. Les tours se succèdent, se chevauchent. Silences, pauses et ponctuation font partie intégrante du système.

Sacks, Schegloff et Jefferson (cités dans Backman 1981) ont proposé un modèle d'analyse des conversations qui éclaire, à sa façon, le modèle

orchestral de la communication. Selon eux, une conversation s'organise autour de deux composantes, la construction des tours et l'allocation des tours, et d'un ensemble ordonné de règles. L'originalité du modèle réside dans ce concept qu'ils nomment "les places transitionnelles". Celles-ci font l'objet de ce que nous avons précédemment désigné par la locution "l'existence d'une complicité tacite entre tous les membres", avec cette nuance "d'un savoir implicite que possède chaque locuteur" (Bachman, 1981, p. 143).

C'est ce qui explique qu'à la question de l'enseignant: "Qui peut me dire...?" un seul élève réponde comme s'il avait été désigné d'office comme répondeur pour tout le groupe. Ou encore que quelques élèves désireux de répondre lèvent la main en attendant d'être désignés par le professeur. C'est ce savoir implicite qui a amené Sacks, Schegloff et Jefferson à parler de co-construction du discours.

Les paragraphes suivants vont tenter d'analyser comment se construit cette symphonie dans une classe de jeunes adolescents déficients mentaux moyens qui participent à une leçon de français.

Le groupe-cible

Ce sont précisément les handicapés mentaux dits moyens selon la classification la plus répandue, dont le Q.I. varie entre 25 et 55, qui constituent l'objet de cette analyse fonctionnelle du langage à travers une situation d'apprentissage dans un contexte scolaire. L'enseignement, à ces adolescents, du français langue maternelle, constitue une situation

particulière de communication. En effet, les situations se prêtent bien à l'analyse parce que les étapes successives du déroulement d'une leçon se subdivisent en séquences nettement délimitées et aussi parce que les diverses composantes sont facilement isolables.

La leçon s'ouvre par la lecture individuelle d'une communication écrite (il s'agit d'une lettre). Les cinq élèves en présence sont ensuite invités à répondre à quelques questions d'ordre purement technique (questions fermées) qui ont pour but de vérifier la connaissance des diverses parties qui composent un message écrit et de l'information que chacune apporte.

- D'où vient cette lettre?
- Quand a-t-elle été écrite?
- A qui s'adresse-t-elle?
- Qui a écrit la lettre?
- Quelle est la fonction de l'auteur de la lettre?

Ensuite, nous nous attardons au contenu, c'est-à-dire au message lui-même. La lettre ayant été distribuée aux parents la veille, par l'intermédiaire des élèves, ceux-ci en avaient déjà pris connaissance. Seule une élève, absente le jour précédent, avoue ne pas saisir le message.

Puisque la stratégie d'enseignement prévoit l'exercice d'au moins deux modalités de fonctions du langage, l'émission et la réception, les élèves sont invités à émettre un message écrit. Deux modèles sont pro-

posés: un exemple à formules trouées, et un exemple complètement détaillé. Un paragraphe subséquent exposera les lettres écrites sur cette proposition et analysera le contenu de la seule missive rédigée complètement. (Voir annexe I)

Finalement, une modification à la stratégie s'impose pour revenir à une étape intermédiaire du processus dictée par la situation. En effet, il faut composer ensemble une communication et la retranscrire individuellement.

... sous l'effet déformant de la privation, non seulement refuse-t-on de reconnaître les ressources affectives dont on dispose, mais se refuse-t-on l'expérience de s'exprimer et de manifester ce qu'on a d'unique.

(Denis Pelletier, L'arc-en-soi)

CHAPITRE I

Le concept de soi

Le concept de soi, comme facteur de motivation à la communication, se situe au sommet de la hiérarchie à cause de toutes les structures du soi qu'il englobe. Les fonctions de la communication varient selon la présence, la nature et les catégories des structures.

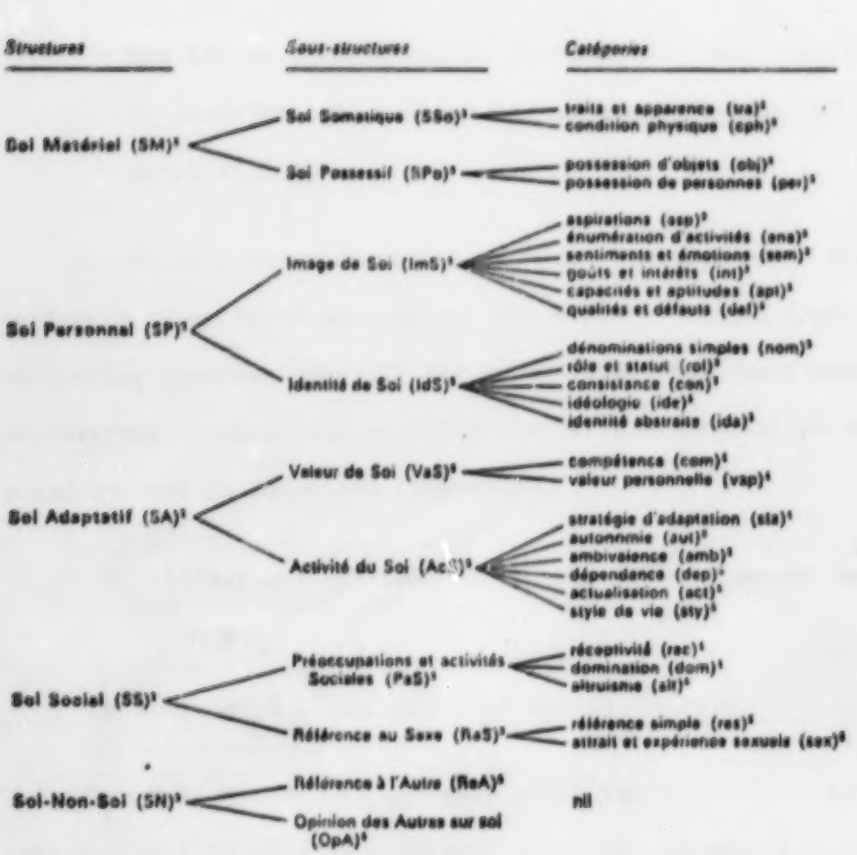
Le tableau 2 présente les diverses structures, sous-structures et catégories du concept de soi telles que conçues par l'Ecuyer (1978). Nous n'utilisons pas ce tableau comme grille d'analyse d'une situation de communication, mais plutôt comme description de la perception de soi qui justifie le recours à une fonction de la communication et la présence d'un type de communication.

Par exemple, la catégorie aspirations (asp - Ims - SP), qui fait référence aux caractéristiques générales de l'individu, idéaux, désirs, souhaits, appelle la fonction expressive sur la modalité émettrice (s'exprimer) et utilise généralement une communication digitale. Citons quelques exemples tirés de situations quotidiennes de la vie d'adolescents déficients mentaux.

- J'espère aller à la cabane à sucre avec Pierre.
- Je veux aller travailler chez Gilles

La catégorie ambivalence (amb - AcS - SAO), dans le cas qui nous

TABLEAU 2: ORGANISATION INTERNE DES ELEMENTS CONSTITUTIFS DU CONCEPT DE SOI.



* Les chiffres près des dimensions indiquent l'évolution progressive du modèle ; 2 : réfère aux dimensions initiales composant le modèle en 1967 ; 3 : les dimensions ajoutées entre 1967 et 1969 ; 4 : révision en 1975 ; 5 : derniers ajouts en août 1976.

intéresse, fait appel à la fonction persuasive selon la modalité réceptive (se faire persuader) et provoque une communication digitale et symétrique.

- Les élèves retranscriront intégralement, sur invitation du professeur, le message que ce dernier a composé à titre d'exemple.

Citons un dernier exemple pour bien illustrer notre hypothèse. La catégorie réceptivité aux autres (rec - pas - SS), qui implique une communication positive avec les autres se réfère aux fonctions ludiques et expressives. Aussi elle se prête bien à la communication analogique et prend souvent la forme complémentaire.

- Afficher une attitude de non-écoute au discours de l'autre.
- S'amuser à la lecture d'un texte.

Nous retenons de ces quelques illustrations qu'à chaque catégorie relevant de l'organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi, correspondent une fonction particulière de la communication et un type de communication privilégié.

Concept de soi et communication pédagogique

Une connaissance éclairée du développement du concept de soi chez l'enfant déficient moyen peut inspirer des stratégies pédagogiques adaptées à la réalité des élèves et contribuer à améliorer la qualité et

l'efficacité de l'intervention éducative. Cette connaissance nous renseigne sur les intérêts de l'enfant à communiquer. La croissance de la motivation acquise au gré du développement du concept de soi influence directement les apprentissages. Watzlawick (1972) affirme que "l'homme a besoin de communiquer avec autrui pour parvenir à la conscience de lui-même" (Watzlawick, 1979, p. 84). Il importe de développer tous les aspects du concept de soi pour favoriser chez l'élève le recours à toutes les fonctions de la communication interpersonnelle et, par le fait même, augmenter son répertoire de types de communication.

L'éveil au concept de soi revêt une importance particulière dans l'éducation de l'enfant déficient moyen à cause de ses incidences sur la communication. Selon De la Garanderie, "nous prenons conscience de quelque chose pour autant que nous aurons à le communiquer à autrui" (De la Garanderie, 1974, p.47). Et qu'a l'homme à communiquer d'autre que lui-même? L'habileté à communiquer, objectif premier de tout enseignement de la langue, se développe donc au gré d'une prise de conscience et du développement du concept de soi.

Le véritable but de notre analyse nous est suggéré par Wight (1976). Selon lui, l'analyse des interactions langagières en classe devrait en premier lieu

> "... mettre en lumière quels usages du langage devraient être préconisés davantage en classe. De plus, en examinant les conditions qui ont présidé aux interactions langagières les mieux réussies ou les plus efficaces cognitivement, il pourrait être possible de généraliser les facteurs qui semblent favoriser de tels types d'interaction" (Valiquette, 1979, p.56)

Notre apport à un tel type d'analyse consiste en une recherche d'une relation entre les facteurs de motivation et les types d'interaction. Mais les facteurs de motivation et particulièrement le concept de soi ne sauraient à eux seuls rendre compte de la totalité d'une situation de communication. Celle-ci en effet se déroule toujours dans un contexte social qui influence le langage. Hymes (1967) fournit un excellent modèle d'analyse des influences réciproques du langage et du contexte social. Il ressortira de cette étude détaillée de la situation de communication exposée dans un paragraphe antérieur, les fonctions du langage.

Le modèle "SPEAKING" de Hymes

Nous utilisons ici la liste des composantes selon l'ordre mnémotechnique des termes en anglais: SPEAKING. Nous appliquons le modèle à la situation que nous avons décrite précédemment.

Cadre (Setting):

Une classe dans une école spéciale disposée selon l'organisation classique de la classe, soit le bureau du maître faisant face aux rangées de pupîtres des élèves. La leçon se déroule sous le signe de la bonne humeur et dans une atmosphère détendue.

Participants: (Participants)

Six élèves de dix-sept à vingt ans dont cinq appartiennent à la catégorie déficience mentale et un à la catégorie autistique, sont réunis autour d'un professeur masculin âgé d'environ trente-cinq ans.

Celui-ci est préoccupé par les questions d'éducation et d'insertion sociale de ces enfants. Il entretient avec eux une relation d'amitié.

Nicole, 17 ans, la plus jeune du groupe, présente des capacités d'apprentissage quelque peu supérieures aux autres. Elle manifeste une certaine timidité envers le professeur, mais exerce par contre un leadership dans le groupe.

Odette, 20 ans. Elle investit beaucoup dans sa relation avec l'adulte duquel elle attend des signes d'appréciation. Elle manifeste une légère dépendance par rapport à l'adulte.

Ginette, 20 ans. Elle semble plus sûre d'elle et mal intégrée au groupe. Elle nourrit l'obsession d'être violée. C'est une enfant qui a peur de l'homme. Elle exprime son désir de scolarisation et son ambition de devenir secrétaire.

Jean-Pierre, 18 ans. A le physique de son âge, mais accuse un déficit intellectuel marqué par rapport à la population en général. Il est un des plus évolués du groupe sur le plan social. Il se conforme aux demandes provenant des enseignants et démontre de l'autonomie dans l'acquittement des tâches qui lui sont confiées. Toutefois, il prend peu d'initiative.

François, 19 ans. Une littérature romancée le nommerait François le mal-aimé. Il a le don d'agacer son entourage par des comportements d'interférence. Travailleur minutieux voire perfectionniste, il est ce type d'enfant chez qui la moindre contrariété risque de déclencher une

crise d'agressivité. Il doit prendre une médication appropriée, qui modère ses impulsions.

Jean-Guy, 18 ans, est un adolescent post-autistique dont le développement intellectuel correspond aux autres élèves du groupe. La définition que le Quillet-Flammarion (1973) retient de l'autisme: "développement exagéré de la notion de soi-même, avec perte du contact affectif avec l'entourage" lui convient parfaitement. Il rappelle sa présence physique dans le groupe par des interventions ponctuelles qui consistent à mettre en évidence, et dans un langage si soigné qu'on le croirait affecté, un de ses fantasmes éveillé soudainement par un élément de l'environnement. Un sens de l'observation hyperdéveloppé le caractérise d'emblée. Son discours est davantage relié à sa personne qu'à la situation.

Finalité (Ends):

L'activité pédagogique ne peut être purement gratuite. Elle est intentionnelle. Elle poursuit des objectifs d'apprentissage, ou bien elle n'est pas. Le cours de communication écrite, qui fait l'objet de notre analyse, vise à développer chez l'adolescent déficient mental moyen l'habileté à décoder un message écrit et à en transmettre un autre dans une forme acceptable et contenant un message conforme à l'intention de message. A un niveau plus implicite, il permet d'observer le développement du concept de soi chez l'élève et d'établir les liens entre ce développement et la nature de sa communication.

Actes (Acts):

Deux sujets de conversation occupent la place dans cette communica-

tion. La fonction informative selon les deux modalités d'émission et de réception s'accentue dans la première partie au cours de laquelle on s'intéresse à la présentation matérielle de la lettre et aux diverses parties qui la composent. La deuxième partie actualise davantage la fonction expressive en offrant à l'élève l'occasion d'adresser un message écrit de son choix, au destinataire de son choix. S'appuyant sur le principe émis par De la Garanderie (1974) selon lequel on apprend quelque chose (émettre un message écrit) pour quelqu'un, il convient de faire adresser le message à une personne avec laquelle l'élève entretient une relation affective. C'est une motivation certaine à imiter la forme conventionnelle. C'est aussi une façon de respecter les différences et de les mettre au service de l'apprentissage en offrant des contenus diversifiés qui permettent une généralisation de la notion enseignée. Nous verrons dans un paragraphe subséquent les incidences des types de formules pédagogiques sur les normes (Norms).

Tonalité: (Key)

La dimension ludique intervient au cours de la présentation d'exemples et se maintient en interrelation avec le concept de soi. Quel contenu choisit l'enseignant à titre d'exemple et quel destinataire privilégie-t-il? L'enseignant passe plus facilement de l'attitude sérieuse à la plaisanterie pour deux raisons bien évidentes: il occupe la position haute dans la communication et maîtrise bien ses instruments de communication.

Instruments (Instrumentalities)

Le canal proxémique influence[1] peu la présente situation. Il convient néanmoins de noter la position en retrait qu'occupe Jean-Guy. Elle est significative de toute sa relation au groupe. Le canal paralinguistique exige qu'on y prête attention. François parle souvent et très fort. On ne sait trop qui de la fréquence de l'intervention ou de sa forte tonalité cause le plus d'interférences dans la communication. (Il existe bien sûr des relations entre ces actes et des catégories du concept de soi.)

L'analyse d'une situation de communication ne va évidemment pas sans le recours au canal linguistique. Les difficultés d'élocution, de prononciation et d'articulation s'ajoutent aux problèmes de structuration de phrases et autres problèmes occasionnés par la pauvreté du répertoire de vocabulaire. Ces carences du langage parlé influencent le langage écrit.

La désignation des parties d'une lettre ne peut utiliser les termes techniques d'appellation, de provenance, ou de salutation, mais se réfère plutôt à l'espace occupé par chaque partie de la lettre, et à sa fonction au sein du discours.

Ex.: Après avoir dit d'où vient la lettre (le terme "provenance" ne s'utilise pas dans la situation parce qu'il ne correspond à aucune réalité chez l'apprenant), il faut dire à qui elle s'adresse, à qui il faut écrire.

---

(1) La proxénuque, selon Edward T. Hall est l'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme.

Cet exemple d'un discours adressé aux élèves illustre bien la nécessité pour l'enseignant de développer une grande sensibilité au feed-back émis par l'élève. Il montre aussi l'importance de compartimenter les notions et de planifier l'introduction des éléments nouveaux. Seule une connaissance sûre du processus de la communication peut guider un tel dosage des éléments nouveaux d'une information.

Van der Maren (1978) insiste sur l'importance du recours à un code minimal commun dans toutes communications. Cela constitue plus qu'une condition, mais une règle d'efficacité de la communication pédagogique. De même le contenu du discours doit correspondre à la réalité, aux goûts et intérêts du destinataire sans quoi on risque de le démotiver. Les chances de motiver un enfant de six ans à la lecture augmentent avec le choix du livre. Gageons que Walt Disney et Tante Lucille auront plus de succès auprès de cet enfant que Marie Uguay ou Jacques Ferron. Cet exemple, quoique ronflant, devrait suffire à illustrer l'importance d'une hiérarchisation des apprentissages et d'une adaptation du type de discours au récepteur.

Normes (Norms)

Le modèle d'analyse des conversations que Sachs, Schegloff et Jefferson (cités dans Bachman, 1981) proposent, correspond à cette composante que Hymes appelle "norms". Rappelons que ce modèle s'organise autour de deux composantes, la construction et l'allocution des tours, de même qu'autour d'un ensemble ordonné de règles.

Dans la situation qui nous concerne, (à savoir la rédaction d'une lettre informant les parents de l'organisation d'un diner communautaire à l'école), on souligne peu d'anticipation sur la fin d'un tour et les chevauchements sont très rares. Les places transitionnelles sont habituellement nettement marquées.

Prof.: Qui a écrit cette lettre? Odette, tu peux nous dire qui a écrit cette lettre?

(Pendant ce temps, Jean-Pierre acquiesce d'un signe de la tête, mais tait la réponse, qu'il connaît, par respect des règles de construction des tours).

Odette: Non, je ne sais pas

Prof.: Alors, Jean-Pierre?

Jean-Pierre: Gaétan D.

Prof.: Très bien...

Ce bref exemple reflète bien l'organisation de notre communication, et illustre en même temps l'enchainement séquentiel des tours de parole. Tous parlent à leur tour, sauf François, qui ne sait contenir ses impulsions et Jean-Guy qui émerge à brûle-pourpoint.

Jean-Guy: Excusez-moi (Silence) J'irai chez-moi à onze heures et je reviendrai à midi.

Cette intervention constitue une véritable intrusion dans une conversation à laquelle il ne semble nullement participer. Jean-Guy, après avoir extrait le contenu de la communication, l'a complètement sorti de son contexte; il s'est approprié le message et a réagi de façon égocentrique. Le message aurait été adressé directement à lui qu'il ne l'aurait

peut-être jamais reçu. Les autres élèves comprennent qu'il s'agit d'informer les parents d'une activité qui retiendra les élèves à l'école à un moment où ils devraient, normalement, être à la maison. Leur difficulté réside dans l'expression écrite de ce message.

La fonction informative correspond à plusieurs catégories du concept de soi: capacités et aptitudes (apt), consistance (con), autonomie (aut), ambivalence (amb), etc. C'est l'objet du prochain paragraphe que d'établir ces relations.

Genres (genre)

La conversation qui se déroule dans cette situation est du genre questions-réponses entrecoupées d'information, de confirmation et d'attention sociale. Il s'agit d'une situation pédagogique dont l'objectif d'apprentissage est l'initiation à une forme de la communication écrite, en l'occurence la lettre du type informatif.

Les fonctions de la communication

Nous allons maintenant analyser chacune des fonctions de la communication et leur rattacher les structures appropriées du concept de soi ainsi que les types de communication qui en découlent. Une telle analyse ne prétend à aucune exaustivité et constitue plutôt l'embryon d'un modèle qui pourrait éventuellement apporter des lumières sur la communication.

La fonction informative

Le contenu du message pédagogique a comme fin première d'être mémorisé pour application ultérieure. A cette fin, la fonction informative se situe à la base du processus. Informer, "c'est porter des faits pertinents à la connaissance d'un interlocuteur, censé les ignorer" (Valiquette, 1979, p. 110).

La situation est au départ bidirectionnelle et réfère au Soi personnel (SP), au Soi adaptatif (SA) et au Soi social (SS).

Soi personnel ——— Image de soi aspirations, goûts et intérêts, capacités et aptitudes

ASPIRATIONS: l'enseignant est motivé à entreprendre cette leçon, sachant qu'une élève veut devenir secrétaire.

GOUTS ET INTERETS: les élèves de ce groupe aiment écrire pour le plaisir d'être lus, et aussi parce qu'ils ont une conception de l'acte d'écriture qui correspond à une valorisation de la personne.

CAPACITES ET APTITUDES: chacun donne de l'information concernant la réception, la rédaction, la lecture ou l'émission d'une lettre qui réfère soit à la capacité ou à la difficulté de composer un message écrit.

Soi adaptatif ——— Valeur de soi ——— Valeur personnelle.

VALEUR DE SOI: l'accès à l'acte d'écriture valorise l'adolescent déficient mental, à cause du caractère élitique de celui-ci. Cet aspect du concept de soi contribue à l'actualisation de la fonction informative.

Soi social ——— Préoccupation et activités sociales < Réceptivité aux autres altruisme

RECEPTIVITE AUX AUTRES: le désir d'émettre et/ou de recevoir de l'information précède l'acte d'informer, et plus est le conditionne. L'attitude de Jean-Guy risque de décourager tout interlocuteur peu avisé. Le caractère égocentrique de sa réceptivité peut être interprété comme un refus de communiquer, mais Watzlawick est axiomatique sur ce point: On ne peut pas ne pas communiquer. Chez cet élève, le délai d'émission du feed-back espéré est si long qu'il est souvent difficile d'établir les liens entre l'enseignement et l'apprentissage.

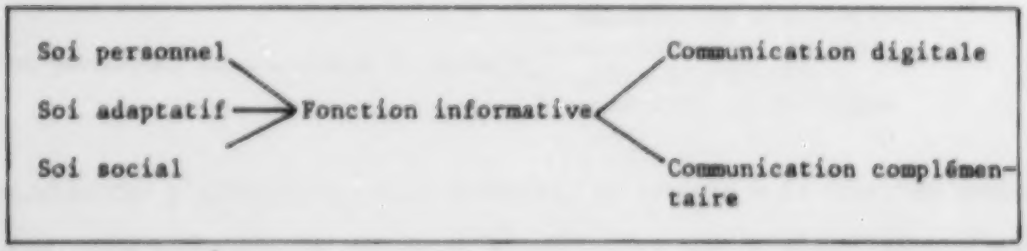
ALTRUISME: l'enseignant retire beaucoup de la situation - par exemple, la présente réflexion - mais n'en attendait pas autant. L'activité éducative s'inspire surtout du don de soi. L'élève du groupe qui livre son expérience ou fournit une réponse n'est pas toujours conscient du don qu'il fait de ses connaissances ni de l'apport que son message constitue pour les autres élèves. Néanmoins, il retire de ce geste une valorisation personnelle qui relève de l'identité de soi plutôt que d'une préoccupation sociale.

Au demeurant, chaque participant a exercé la fonction informative de la communication en rapport avec des structures différentes du concept de soi. On constate également la primauté de la communication digitale, à l'exception peut-être du message de refus de communiquer émis de façon analogique par Jean-Guy.

La communication est tout ce qu'il y a de plus complémentaire. Chacun donne exactement la réponse attendue, et la conversation évolue

selon le plan prévu. On pourrait schématiser la fonction informative comme suit:

TABLEAU 3 CONCEPT DE SOI ET FONCTION INFORMATIVE



Précisons que l'utilisation que nous faisons du modèle complémentaire de la communication ne se réfère pas au processus schismogénétique. (1) Il s'agit ici d'une interaction complémentaire parce que fondée sur la dialectique autorité - soumission. Chaque participant a le goût de réaliser une communication écrite et y apporte sa contribution. C'est la mise en commun de ces diverses contributions qui compose le tout.

La fonction expressive

La fonction informative est davantage centrée sur le récepteur et s'ajuste au besoin d'information des participants. La fonction expressive pour sa part est centrée sur l'émetteur et réduit le récepteur au rôle de spectateur. Elle relève de plusieurs éléments constitutifs du concept de soi. Dans la situation soumise à notre analyse, les cinq structures du concept de soi sont concernées.

Soi matériel ——— Soi possessif ——— possession d'objets

(1) Schismogénétique: Dans Naven (1936), Bateson décrit sous le terme de schiomogénèse les conditions de possibilités d'éclatement d'un système social.

POSSESSION D'OBJETS: lorsqu'Odette déclare: "Moi j'ai déjà reçu une lettre", elle exprime plus que la possession de l'objet; elle revit de façon analogique toute l'histoire de cette lettre.

ENUMERATION D'ACTIVITES: pour favoriser le recours à la fonction expressive, nous proposons la rédaction d'une lettre sur un sujet libre. Nos activités préférées risquent alors de figurer dans les sujets de conversation, mais dans notre cas aucun élève ne s'y est référé. Seuls quelques énoncés de l'enseignant y ont figuré.

SENTIMENTS ET EMOTIONS: cette catégorie ne peut relever d'une fonction autre que la fonction expressive, puisqu'elle renferme les divers états émotionnels exprimés par l'individu. Les exemples employés par le professeur relèvent tous de cette catégorie. En effet, une lettre invite une élève à une journée à la cabane à sucre et une autre, adressée à une élève différente, l'invite à souper au restaurant. Toutes deux expriment un sentiment envers une personne à travers une invitation.

GOUTS ET INTERETS: de plus, elles révèlent un goût de l'émetteur, soit celui des rencontres sociales autour d'une table. Alors que des intérêts pour l'acte d'écriture motivent le recours à la fonction informative, des intérêts pour des activités ou des personnes peuvent motiver le recours à la fonction expressive.

CAPACITES ET APTITUDES; le recours à la fonction expressive suppose certaines habiletés préalables sans lesquelles la communication est nulle, en termes d'efficacité. Le message se différencie de l'intention et se prête à autant d'interprétations qu'il y a de récepteurs.

Soi adaptatif ——— Activité du soi < Autonomie / Dépendance

AUTONOMIE: seule Odette fait vraiment face à la situation. Elle peut d'elle-même, imiter un modèle et y inclure un contenu personnel. La fonction expressive implique un degré d'autonomie indépendamment du contenu.

DEPENDANCE: la déficience mentale moyenne ralentit le développement de l'enfant et le force à entretenir une relation de dépendance envers l'adulte. Il en ressort que la fonction expressive souffre d'inhibition. Tous les autres élèves, sauf Odette, n'ont indiqué sur leur lettre que la provenance de celle-ci. Cette situation peut sembler paradoxale - nous avons décrit Odette comme une personne dépendante - mais s'explique par le contexte. On se souvient qu'Odette a une longueur d'avance sur ses pairs ayant vécu une expérience antérieure de communication écrite.

Soi social ——— Référence au sexe ——— Référence simple

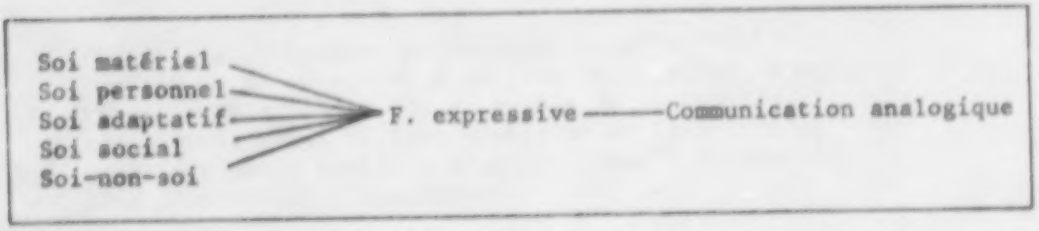
REFERENCE SIMPLE: la situation aurait pu dévoiler certaines préférences personnelles des élèves si tous avaient adressé leur lettre à un(e) ami(e).

Soi-Non-Soi ——— Opinion des autres sur soi ———Opinion interprétée[1]

OPINION INTERPRETEE: la fonction expressive suppose une certaine interprétation de l'opinion des autres sur soi. Ne vous est-il jamais arrivé de ne pas saluer une personne croisée sur votre chemin pour avoir précédemment identifié comme étant de l'indifférence à votre égard ses attitudes antérieures? Le simple fait de saluer une autre personne constitue une marque de considération.

L'idée d'une opinion négative du récepteur à notre égard peut intervenir en faveur - on a alors quelque chose à prouver - ou en défaveur de la fonction expressive.

TABLEAU 4 CONCEPT DE SOI ET FONCTION EXPRESSIVE



Le tableau 4 indique que les cinq structures du concept de soi participent à la fonction expressive. La fonction expressive de la communication est par conséquent plus fragile que la fonction informative.

---

[1] Nous précisons, pour les fins du présent travail, la sous-structure - opinion des autres sur soi en établissant deux types d'opinion. Ils peuvent constituer deux catégories.

Opinion des autres sur soi <— Opinion réelle
Opinion interprétée

Chaque facteur de motivation porte en lui son antagoniste, ce qui augmente d'autant les facteurs de démotivation. De plus,une catégorie peut s'accentuer selon le contexte et éteindre un facteur positif. La réciproque est aussi vraie: l'accentuation d'une catégorie peut annihiler le rôle d'un facteur négatif.

Le jeu des relations est multiple. La fonction expressive se construit au gré des interventions des éléments constitutifs du concept de soi. La non-apparition de la fonction expressive au moment prévu dans la communication s'explique par la présence d'un soi personnel non intégré, d'un état de dépendance au niveau du soi adaptatif et d'une interprétation faussée de l'opinion que les autres ont de nous. Ces facteurs réunis renforcent le recours à la communication analogique.

> Plutôt que d'exprimer verbalement sa difficulté à se choisir un récepteur et à se trouver un sujet, Jean-Pierre arrête son crayon au dessus de sa feuille après avoir écrit le lieu d'origine de la lettre et maintient cette position statique jusqu'à l'intervention digitale de l'enseignant.

Les élèves expriment leurs difficultés d'expression digitale de façon analogique. Mais leur message peut signifier autre chose. Ou bien, nous n'avons rien à dire à personne ou bien nous n'avons personne à qui le dire. L'enseignant doit les aider à verbaliser leurs difficultés et à préciser leur pensée. Son rôle consiste à les entrainer à la communication digitale, si utile à la communication pédagogique.

Il importe d'apporter quelques précisions concernant le message écrit par Odette. De façon explicite, elle fait appel à la fonction

informative puisque tel est le contenu de sa lettre, mais de façon implicite elle utilise la fonction expressive par le choix qu'elle fait d'un récepteur d'une part, et d'autre part, par la révélation, selon le mode analogique, de sa difficulté à utiliser le canal.

On constate chez le jeune déficient mental moyen une réduction de la fonction expressive liée à un retard du développement du concept de soi. La tendance générale à surprotéger l'enfant déficient et à prévenir ses moindres besoins contribue à le maintenir dans un état de dépendance qui en fait, en quelque sorte, un être "empêché." Ses fonctions demeurent latentes à cause d'un manque de stimulations et d'occasions d'exercice. Le développement normal de ces enfants devrait faire éclore l'expression spontannée de leurs sentiments et émotions, parce que les contraintes sociales n'existent à peu près pas pour eux. Pourtant, la présente situation nous laisse croire qu'il en est autrement. Le tableau suivant nous montre qu'il ne s'agit que d'une apparence:

TABLEAU 5 FONCTION INFORMATIVE ET FONCTION EXPRESSIVE

Fonction informative	Fonction expressive
mode digital contenu	mode analogique relation

Les éléments constitutifs du concept de soi engendrent des répercussions pragmatiques sur les phénomènes de communication; la fonction informative favorise le recours au mode digital alors que la fonction expressive qui relève de la relation est de type analogique.

Watzlawick (1975),dans son axiomatique de la communication nous éclaire sur ce sujet.

> "Le langage digital possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations." (Watzlawick, 1979, p. 65)

La fonction persuasive

A la question, que vise-t-on en communiquant, les réponses risquent d'être légion. Mais il en est une qui a résisté aux âges et laquelle tous les auteurs retiennent: la persuasion. Le Larousse nous dit que persuader, "c'est amener quelqu'un à croire une chose". Et pour parvenir à cette fin, Valiquette propose deux stratégies: "utiliser des arguments d'ordre logique ou des arguments d'ordre émotif". (Valiquette, 1979, p. 154) Ces derniers risquent de donner les meilleurs résultats, d'où le choix d'exemples qui les concernent directement.

La nécessité d'apprendre à écrire une lettre est l'objet de notre démonstration, mais l'argument fort de cet exposé réside dans le plaisir et la satisfaction que procure la rédaction du message. C'est d'ailleurs ce qui a emballé Odette. Leroy (1970) affirme dans "Le Dialogue en éducation" :

> "Une participation effective et significative des élèves demande évidemment [et c'est nous qui soulignons] QU'ILS SOIENT MOTIVES et que l'analyse de l'objet s'inscrive dans leurs perspectives personnelles" (Leroy, 1970, p. 40)

L'enseignant qui propose à un groupe d'élèves une situation d'apprentissage doit, en quelque sorte, recourir au marketing parce qu'il doit convaincre les élèves d'un besoin qu'ils n'ont pas toujours éprouvé antérieurement. Pour en arriver à persuader son auditoire, et chaque participant en particulier, il faut savoir anticiper les réactions de chacun par rapport à tel ou tel argument. Cette anticipation est rendue possible par l'étude des éléments constitutifs du concept de soi.

soi adaptatif < Valeur de soi ——— compétence
soi adaptatif < Activité de soi ——— stratégie d'adaptation

COMPETENCE: l'aptitude de l'enseignant à métacommuniquer (1) sur une situation d'apprentissage le conduit inévitablement à cette catégorie, traduisant son impression d'efficacité réelle.

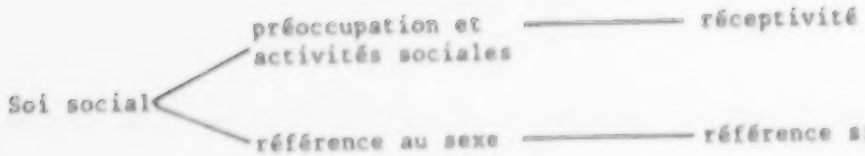
Exemple: Seule Odette a rédigé une lettre.

Une telle constatation autorise une sérieuse remise en question de la planification de cet enseignement et de la stratégie privilégiée.

STRATEGIE D'ADAPTATION: la situation d'apprentissage représente-t-elle chez l'élève une menace pour son soi? Le pouvoir de persuasion du discours en prend alors son rhume. N'est-ce pas le cas de Jean-Guy, qui manifeste une sensibilité particulière à la façon dont le langage lui parvient? L'enseignant doit tenir compte de cette particularité au risque de transformer la situation d'apprentissage en situation d'affrontement.

---

(1) Métacommuniquer: cela veut dire communiquer sur les règles de la communication.



RECEPTIVITE: l'efficacité d'une communication repose souvent sur le désir de communiquer avec les autres. Si convaincant qu'ait été l'enseignant au sujet de l'importance que revêt la capacité de rédiger un message écrit, il n'est pas parvenu à motiver Jean-Guy pour cette tâche, bien que ce dernier dispose des moyens techniques pour réaliser la tâche.

REFERENCE SIMPLE: une présence masculine ou féminine influence différemment l'ouverture à la communication. La stratégie doit s'ajuster en conséquence. Les adolescents sont très intéressés à la réalité sexuelle. Ainsi leur faire prendre conscience du pouvoir de communication que confère la rédaction d'un message, constitue un argument de taille dans l'arsenal psychologique de l'enseignant. Ecrire une lettre donne le pouvoir presque magique d'exprimer un sentiment envers une personne absente physiquement.

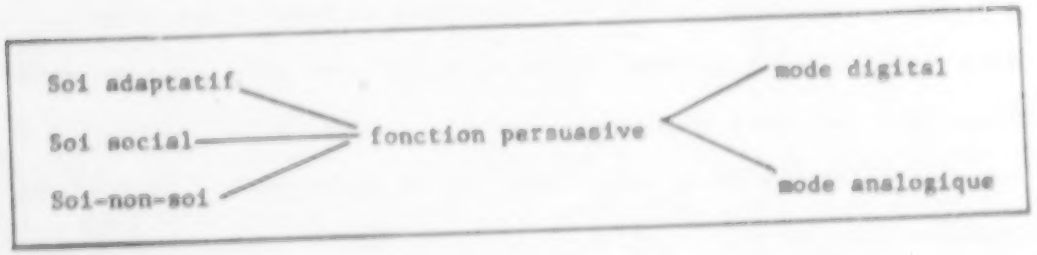
Soi-non-soi ——— opinion des autres sur soi ——— opinion interprétée

OPINION INTERPRETEE: les attitudes et nombreuses marques d'affection et de respect distribuées par les élèves fournissent à l'enseignant une bonne partie de ses arguments.

On ne peut analyser la fonction persuasive sans noter son caractère d'inférence sur les fonctions informative et expressive. Si la fonction informative parle le langage de l'objectivité, la fonction persuasive

pour sa part, parle le langage de la subjectivité et utilise autant le mode digital que le mode analogique.

TABLEAU 6 CONCEPT DE SOI ET FONCTION PERSUASIVE



Le professeur doit persuader l'élève qu'il est capable de s'exprimer. A cette fin, le mode digital est d'une grande utilité. L'enseignant doit traduire en langage digital la communication analogique de l'élève et l'interpréter positivement.

Le discours seul de l'enseignant ne suffit pas à persuader. Une condition fondamentale de l'apprentissage doit être soulignée: la relation. Plus la relation maître-élève est solide, plus la stratégie de conviction est facile à élaborer. Des liens affectifs bien établis entre les élèves et le maître assurent au départ une participation maximale.

La fonction régulatoire

Dans la situation de communication qui nous concerne, l'exercice de la fonction régulatoire relève surtout de l'enseignant. Elle consiste à appliquer les quatre étapes d'émission d'une consigne, telles qu'énumérées par Valiquette. (Valiquette, 1979, p. 181)

- identifier le besoin d'une consigne
- sélectionner l'information pertinente
- organiser le message fonctionnellement
- présenter le message

Après avoir tenté de comprendre une notion nouvelle, l'élève souhaite faire l'épreuve de ses pouvoirs, mais il a besoin d'un cadre à l'intérieur duquel agir. Il a aussi besoin de certaines informations pertinentes à l'exécution de la tâche; quel matériel utiliser, comment l'utiliser, quelles étapes il faut respecter... La consigne utilisera un langage adapté au développement des élèves et contiendra un message si précis qu'il ne puisse prêter à aucune interprétation. Le moindre risque de confusion constitue une sérieuse entrave à l'apprentissage de l'enfant déficient mental moyen. Il faut organiser le message de telle sorte que chaque étape soit facilement identifiable et effectivement identifiée par chaque récepteur. Il convient aussi de personnaliser la consigne en la modifiant selon le fonctionnement intellectuel de chacun et eu égard aux éléments constitutifs du concept de soi.

Soi personnel < image de soi ——— capacités et aptitudes
Soi personnel < identité de soi ——— consistance

CAPACITES ET APTITUDES: le premier ajustement que subit le message lors de l'étape de la personnalisation consiste en une modification adaptée aux capacités de compréhension de l'élève-récepteur. Cet aspect de la communication ramène également l'enseignant à sa propre capacité d'écoute et à sa sensibilité au feed-back émis par l'élève.

CONSISTANCE: cet élément intervient de façon implicite. Toute communication pédagogique exige de l'enseignant un retour sur son sentiment général de compréhension ou d'incompréhension de ce qui se passe en lui-même.

Soi adaptatif——— activité du soi ——— stratégie d'adaptation
                                    ——— actualisation

STRATEGIE D'ADAPTATION: la conformité aux consignes si elle mesure les effets du discours de type persuasif, peut aussi manifester seulement une attitude générale de conformisme. Cette dernière attitude est souvent observable chez l'enfant déficient moyen.

ACTUALISATION: l'enseignant soucieux de son évolution pédagogique se réfère constamment à cette catégorie lors de l'analyse de son geste pédagogique. Cette analyse comporte des énoncés tels que:

" - Ce type d'intervention convient à ce groupe d'élèves.

- Je remarque une amélioration dans ma relation avec ce groupe, ou avec tel élève."

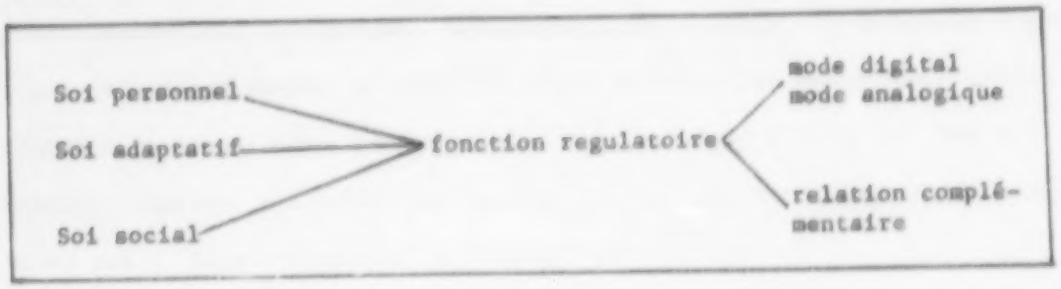
Soi social——— préoccupations et activités sociales ——— réceptivité

RECEPTIVITE: cet élément du concept de soi correspond à tous les types de discours parce qu'il est la condition sine qua non de toute communication. L'émission d'une consigne par un enseignant implique une attitude positive face aux élèves. L'attitude contraire aboutirait à un échec de la communication, et conséquemment de l'apprentissage. Est-il nécessaire de faire renaître Pygmalion pour illustrer la pertinence de cette

affirmation? Nous dirons simplement qu'une perception négative de nos élèves contribue à accentuer le retard dans leur développement.

La consigne devrait contenir des éléments positifs, alliant à un discours de type régulatoire un discours persuasif. La fonction régulatoire représente un exercice direct d'influence et vise davantage à affecter l'action ou le comportement qu'à changer les attitudes, les opinions ou les convictions. (Britton 1972, p. 250). Par exemple, une consigne émise avec le sourire ou accompagnée d'une main amicale posée sur l'épaule du destinataire risque d'atteindre un haut degré d'efficacité.

TABLEAU 7 CONCEPT DE SOI ET FONCTION REGULATOIRE



On constate la participation de trois dimensions du concept de soi à la fonction régulatoire. Nous ne disons pas que les autres structures sont absentes de ce type de discours. Il faut bien se rappeler que notre analyse concerne une situation précise de laquelle nous tentons d'extraire un modèle.

La fonction régulatoire appelle ici les deux modalités digitale et analogique de la communication. En effet, l'enseignant recourt au mode digital lorsqu'il énonce les consignes relatives à l'exécution de la tâche. Mais comme le type de pédagogie que nous préconisons insiste sur

la relation, il va de soi que la consigne comporte un message conotatif émis selon le mode analogique. Il s'agit, de plus, d'un cas typique de relation complémentaire dans laquelle l'enseignant occupe la position "one-up" et l'élève la position "one-down". Chacun accepte d'avance sa position, et c'est de la mise en commun des différences propres à chacun des membres de la dyade que naîtra une réalisation pédagogique.

La fonction ludique

Pour deux raisons, l'humour occupe une place importante dans la communication pédagogique; d'une part, il contribue à décontracter l'auditoire, et d'autre part, s'il est utilisé de façon opportune, il rend l'enseignant sympathique aux élèves. Evidemment, le discours à l'intention d'enfants déficients moyens ne contient aucun calembour ou jeu de mots qui déclencherait normalement le rire chez d'autres. Marc Favreau et Yvon Deschamps n'égayent ces enfants qu'analogiquement (mimique, costume, intonation, etc.) Toute subtilité du langage leur échappe.

Néanmoins, on constate l'omniprésence du rire et d'une certaine forme d'humour dans leur quotidien. Nous aurions tendance à qualifier de "facile" leur humour. Mais la fonction ludique ne se limite pas à l'humour. Le type de discours peut être en soi une situation ludique. Les élèves s'amusent beaucoup du fait que le professeur, dans son exemple, invite une élève à la "cabane à sucre". La seule référence au sexe constitue un discours drôle en soi. Il y a beaucoup de place pour la taquinerie, l'allusion précisée et l'imitation. Le rire est assuré dans tous les cas

où un élève du groupe est concerné directement par les propos. La fonction ludique correspond à au moins deux éléments constitutifs du concept de soi.

Soi personnel ——— image de soi ——— qualité et défauts

QUALITES ET DEFAUTS: la description de soi en termes de qualificatifs positifs ou négatifs amuse tous les élèves du groupe sauf Jean-Guy, qui ne manifeste aucun intérêt pour les discours.

" - Je ne sais pas si Nicole va inviter le <u>beau</u> Pierre à la cabane"

" - Hé! que vous êtes <u>tannants</u>!"

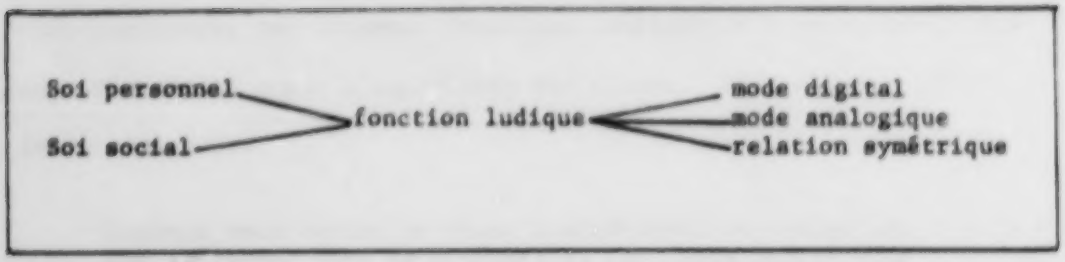
Voilà le type de phrase qui suffit à déclencher le rire au sein du groupe et à aviver l'intérêt des participants.

Soi social ——— référence au sexe ——— référence simple

REFERENCE SIMPLE: toute la dynamique d'un groupe d'adolescents(tes) déficients(tes) moyens se dessine autour de cet élément. Que le discours mette en relation un garçon et une fille du groupe assure une attention soutenue. Ceci ajoute à l'énoncé du caractère persuasif.

Tentons d'illustrer dans un tableau la relation concept de soi-fonction ludique. Celle-ci fait référence à deux structures du concept de soi, et encore très partiellement. L'usage limité de la fonction ludique s'explique par un retard dans le développement du concept de soi.

TABLEAU 8 CONCEPT DE SOI ET FONCTION LUDIQUE



Dans notre situation de communication, le mode analogique sert mieux la fonction ludique que le mode digital. Il s'agit aussi d'une relation symétrique: les participants adoptent des comprtements en miroir qui font peu progresser la communication. De véritables escalades symétriques s'insèrent dans la conversation et se détachent du contexte mais restent étroitement liées à la relation.

Du connu à l'inconnu

Nous avons remarqué qu'un retard dans le développement du concept de soi provoquait un appauvrissement de la communication. Réciproquement, un concept de soi plus développé contribue à enrichir la communication. Les élèves disposent de possibilités plus larges d'initiative si leur concept de soi est plus développé. Conséquemment, il en ressort que le dialogue s'enrichit et que la communication subit de profondes modifications.

Dans la situation actuelle, le maître n'est jamais contesté, et il ne dialogue guère qu'à la condition de rendre la parole à l'élève. Pour ce faire, il doit outiller ce dernier en élargissant son champ d'expérience et en lui procurant les moyens de s'exprimer. Nous posons un constat

d'appauvrissement de la communication qui prend la forme d'une utilisation restreinte des diverses fonctions langagières à cause des limites imposées par le champ d'expérience des élèves. Saul Alinsky (1971) écrit à ce sujet:

> "Lorsque vous sortez du champ d'expérience de quelqu'un, non seulement vous ne communiquez pas, mais encore vous causez une certaine confusion." (Alinsky, 1976, p. 144)

On a d'ailleurs observé que l'intérêt de l'élève augmentait lorsque l'enseigant procédait du connu à l'inconnu. Tout apprentissage se fait par un "processus de restructuration et d'intégration du neuf dans l'ancien". (Leroy, 1970, p. 127). En fait, l'apprentissage se fait de proche en proche. Avant de recourir à un énoncé se référant à une catégorie du concept de soi, l'émetteur doit s'assurer qu'il existe une correspondance entre l'énoncé et une expérience similaire appartenant au vécu de l'élève.

Vous parlez lorsque vous cessez d'être
en paix avec vos pensées;

Et lorsque vous ne pouvez rester davantage dans la solitude de votre coeur,
Vous vivez dans vos lèvres, et le son
est un divertissement et un passe-temps.

(Khalil Gibran, Le prophète)

CHAPITRE II

Le besoin de communiquer

La notion de perception de l'autre est prioritaire dans l'étude du facteur d'habileté à communiquer parce que, de la perception que l'enseignant a de l'élève dépend la nature même de leur communication. C'est un peu ce que Sandra Kaufman démontre dans "Research in progress": a retarded daughter educates her mother". Ecoutons Rita Pougiales nous en parler:

> She describes how her judgment of her daughter changes as she recognizes how she viewed and treated her incompetent. As a result of doing the research, Kaufman notes how her relationship with her daughter changes: both [et c'est nous qui soulignons] are able to understand and speak more frankly with the other. (Pougiales, 1983)

Nous constatons que l'analyse de sa propre perception de sa fille a conduit la mère à une action directe: soit une modification majeure dans la relation. L'exemple que nous venons de citer devrait amener l'enseignant à se remettre en question et à analyser sa perception des élèves auxquels il enseigne. Cette démarche comporte un double aspect: 1°) analyse de sa conception du geste pédagogique 2°) analyse de sa perception des élèves. Mais quelle direction doit prendre cette remise en question? L'enseignant, n'a pas à interroger sa capacité à enseigner sauf dans quelques rares exceptions. Mais il doit préalablement questionner sa philosophie de l'éducation. D'abord, se croit-il le spécialiste qui a mission de corriger des anomalies ou difficultés dans le développement

du langage de l'élève? Il est certain que, vu sous cet angle, le dialogue risque de rencontrer de nombreux obstacles émanant de l'émetteur lui-même, rôle que le spécialiste s'octroie à priori et qui fausse la relation dès le départ en l'inscrivant dans un modèle linéaire de la communication.

Cette première perception situe l'enseignant à l'antipode de l'approche holistique qui consiste à considérer l'individu dans la totalité de son être. Cette autre façon de voir la réalité entraine deux conséquences primordiales pour la communication. D'une part, elle assure que le maître se perçoit comme un être humain conscient de ses propres imperfections (ou incompétences) et, d'autre part, que la relation qu'il entretient avec l'élève en est une d'interdépendance de laquelle il retire autant de profit que l'élève lui-même.

La réciprocité amoureuse

Je me souviens, à ce chapitre, des difficultés que nous avons eues, une jeune autistique et moi-même, lorsque l'école l'a obligée à me rencontrer. La relation n'a été possible qu'à partir du moment où j'ai accepté de me départir de ce rôle que je voulais à tout prix jouer: celui de l'enseignant spécialisé capable de prouesses pédagogiques qui aboutiraient à court terme à l'extinction des comportements scolairement inacceptables de la part de l'enfant. J'ai tôt fait de réaliser que mon comportement était antipédagogique, voire INHUMAIN. J'en étais réduit - et le terme est volontairement retenu - à considérer une seule facette de la personnalité de cet enfant. Peut-être avais-je même oublié que l'enfant

avait une personnalité. Le conflit venait donc de ma vision réductionniste, focalisée sur un handicap ou un comportement. Et elle aussi me percevait comme un adulte aversif qui veut à tout prix la faire entrer dans le moule. Sa vision d'alors était beaucoup plus éclairée que la mienne, ce qui justifie sa résistance. La relation est née de la reconnaissance mutuelle de deux êtres humains dont la fonction principale est d'aimer. Il fallait que je reconnaisse son droit d'être pour que naisse la relation.

> "La pédagogie suppose une réciprocité amoureuse. Cet amour ne se manifeste pas par le don du savoir, il s'exprime au contraire, par l'interdépendance de ceux qui cherchent. Avec Socrate, la philosophie n'est pas seulement l'amour du savoir, elle est aussi et en même temps savoir de l'amour." (Lapassade, 1976, p.19).

La relation éducative repose sur une double reconnaissance: l'enseignement reconnaît à l'élève sa compétence à être élève et, réciproquement, ce dernier reconnaît au maître sa compétence à enseigner.

Une autre question qui semble fondamentale est celle de savoir quel type d'homme nous voulons que notre système d'éducation produise? Si l'homme du XXe siècle, l'être de la performance et du paraître, correspond à nos aspirations, la question se referme aussitôt et on continue d'entretenir le mythe de l'inadaptation scolaire. Mais si on cherche plutôt à aider dans leur cheminement des êtres à la recherche d'une relative harmonie avec eux-mêmes, alors là, il importe de développer le double concept de l'habileté à communiquer: l'attitude d'écoute, et la capacité

de recourir aux diverses fonctions du langage. Alors, le cours de français se transforme en une activité. Il n'est plus strictement enseignement dans le but de transmettre une connaissance de la grammaire, de la syntaxe, de l'orthographe, connaissance qui de toute manière contient peu de signification parce que hors contexte.

> "Si au contraire, on y voit une activité, l'activité même par laquelle le sens et l'être se créent simultanément, on lui restitue la joie dont elle ne devrait jamais se départir. La pédagogie de la parole ne devrait plus alors s'opérer dans la joie, elle devrait être créatrice de joie." (Raymond Ball, 1971, p. 113)

L'adaptation scolaire: contexte particulier

S'il point à l'horizon une lueur de pouvoir, plutôt qu'un espoir de savoir, la motivation à l'acte d'apprendre y gagne beaucoup. L'enfant, et en l'occurence le nourrisson doit éprouver la satisfaction du pouvoir que lui procurent ses premières expériences de communication. Le premier sourire qui appartient à mon sens au répertoire de la fonction expressive provoque toujours une réaction perceptible chez la mère. Par le jeu de l'information en retour, le nourrisson prend conscience du pouvoir de son expression sur sa mère. Cet événement procure à chacun des "interlocuteurs" un sentiment de joie tel qu'ils chercheront à reproduire la situation. Cet exemple nous fournit un modèle simple qu'une pédagogie de la parole doit tenter de s'approprier. C'est ce que nous appellerons le modèle incitatif.

Ce dernier modèle trouve de nombreuses applications dans le monde de la déficience mentale. Nous ne reprendrons pas le débat rousseauiste de

l'éducation négative rendue nécessaire par la faiblesse de l'enfant et son besoin de protection, mais il demeure qu'une démarche éducative éclairée qui concerne l'enfant déficient mental ne peut être entreprise qu'à la lumière d'une connaissance du fonctionnement mental ralenti et celui-ci. Et pour qu'émerge cette connaissance, il faut qu'émerge l'être. Cette émergence de l'être, cette révélation n'est possible que si la parole lui est d'abord rendue.

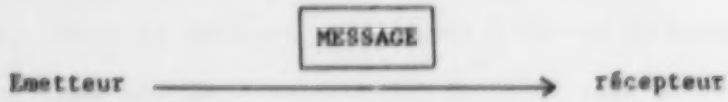
Le maître, appelé à interagir avec un enfant handicapé par une déficience mentale, doit avoir cette attitude de la mère face au nourrisson, c'est-à-dire qu'il doit être attentif au moindre signe pour le renforcer immédiatement. C'est peut-être de l'expression spontanée de sa faiblesse que se révélera toute la grandeur de cet être. La pulsion relationnelle, le besoin de se dire est un besoin fondamental de l'homme. Rousseau, dans son "Essai sur l'origine des langues", établit la relation entre le désir de communiquer et la reconnaissance d'une similitude entre les êtres.

> "Sitôt qu'un homme fut reconnu par un autre pour un être pensant et semblable à lui, le désir ou le besoin de communiquer ses sentiments et ses pensées lui en fit chercher le moyen." (Lapassade 1976, p. 79)

A voir interagir les enseignants et les élèves déficients moyens, on se demande si cette reconnaissance de l'un par l'autre, ou plutôt si cette non-reconnaissance de l'un par l'autre n'explique pas la difficulté de communication qu'on y observe.

Dans plusieurs tentatives de communication, tout se passe comme si l'enseignant ne reconnaissait pas chez l'élève un être semblable à lui. C'est ce qui justifie l'utilisation abusive de la fonction informative.

L'enseignant présume qu'il a une connaissance à transmettre et s'enlise alors dans un modèle primitif de la communication.



Il fait fi de toutes les lois de l'apprentissage et défie la logique de la communication. Comme si l'acte d'enseigner pouvait exister indépendamment de l'acte d'apprendre. Olivier Reboul établit clairement l'interdépendance des deux concepts:

> "Certes, apprendre n'est pas nécessairement le corrélatif d'enseigner, au sens où le premier verbe servirait de passif au second. Apprendre n'est pas, mais pas du tout un verbe passif; on "s'informe", on "s'exerce", on "s'instruit"; dans les trois cas, la construction pronominale indique bien qu'apprendre est un acte, et un acte que le sujet exerce sur lui-même." (Reboul, p. 12)

Enseigner et apprendre

La mise en corrélation de l'acte d'enseignement et de l'acte d'apprendre s'oppose catégoriquement à un modèle linéaire de communication éducative. Il est déplorable que l'enseignement ait opté, au cours de son évolution, pour le rapport dialectique de l'actif et du passif. Cette dialectique menace de mort l'acte d'apprendre, parce qu'elle va contre nature. Le désir d'apprendre,confronté à une telle réalité, plongé dans ce contexte malsain, est menacé d'extinction parce que toute possibilité de relation est abolie. Nous avons parlé précédemment de la pulsion relationnelle qui, en contact avec la pédagogie du "noli dicere", s'inhibe. La théorie freudienne de la compensation ou du dé-

veloppement de capacités compensatoires s'effrite lorsqu'appliquée à des fonctions fondamentales qu'exerce le langage dans le développement de l'homme. Vayer et Toulouse (1982) conçoivent le développement de la personne comme une auto-construction élaborée dans un CONTEXTE relationnel.

> "Il ne peut donc y avoir d'auto-construction que pour autant que le sujet soit sujet de son action; mais si l'action est le principe dynamique de tout développement, c'est toutefois son insertion dans le monde de la communication qui lui donne sa signification."
>
> En d'autres termes, pour construire sa personne, mais également pour construire toute connaissance, l'être doit agir, ce qui veut dire assurer et assumer personnellement l'information issue de ses interactions et échanges avec l'environnement. (Vayer et Toulouse, 1982, p. 17)

Réduit à un rôle passif dans sa propre démarche, privé de ses moyens naturels d'apprendre, c'est-à-dire de l'action, comment l'enfant peut-il apprendre? Il ne lui reste qu'un recours: entreprendre un cheminement qui consiste à réapprendre à apprendre au sortir d'un long processus de désapprentissage. Et encore seuls les plus doués échappent aux pièges que leur tend la pédagogie du noli dicere. Tout se passe comme si enseigner était un acte purement égocentrique duquel seul le maître tire des avantages.

Des observations quotidiennes dans les écoles secondaires nous donnent un spectacle de cinéma muet en mal de mouvement où l'immobilisme et le mutisme occupent l'arrière-plan de la pédagogie. J'ai été très impressionné, un bon jour, d'entendre une élève déficiente moyenne demander à son professeur de français:

"Monsieur, est-ce que je peux parler s.v.p.?

Ce spectacle choque. Qu'une élève doive demander la permission de parler avant de poser sa question, est symptome d'un malaise, auquel il est urgent de remédier. S'il en est ainsi du langage, qu'en est-il du corps? Et finalement, qu'en est-il de la personne?

Le conformisme exige! L'élève déficient moyen est faible, ignorant; il a besoin qu'on l'informe, qu'on le renseigne: a - e - i - o - u sont les voyelles. 1 et 1 font deux. On se soucie qu'il apprenne à répéter, mais pas du tout qu'il apprenne à se dire. On n'a jamais songé à mettre en relation apprendre et comprendre. On n'a pas pensé que,pour que l'enfant comprenne, il faut d'abord soi-même avoir compris.

Les trois sens d'apprendre

Apprendre n'est possible que dans un contexte dynamique et relationnel. Hors, ce contexte, on peut apprendre que et apprendre à, mais on ne peut pas apprendre à apprendre. Voyons dans un tableau récapitulatif les résultats d'une analyse qu'Olivier Reboul a menée sur les sens d'apprendre.

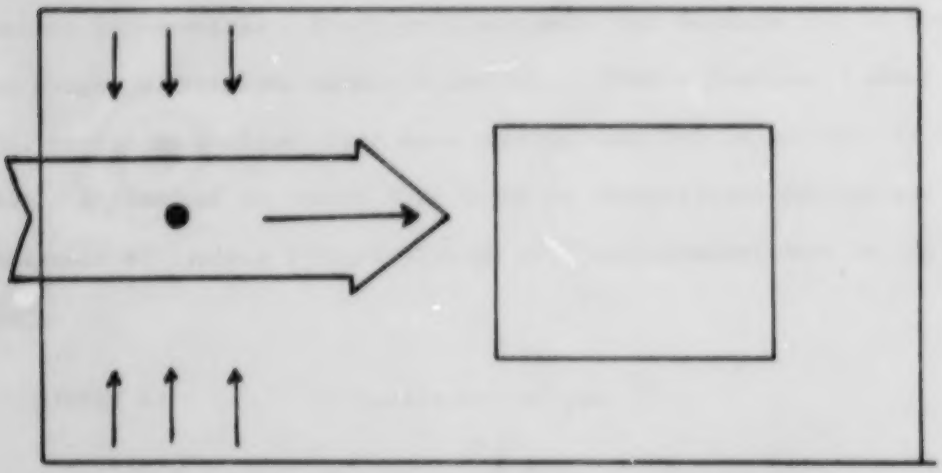
Verbe	Substantif	
	L'action	Le résultat
Apprendre que	information	renseignement
Apprendre à	apprentissage	savoir-faire
Apprendre	étude	compréhension

Ces trois sens du verbe "apprendre" suggèrent trois modèles de communication différents. L'action d'informer, dont le but est de renseigner, appelle un modèle simple et fort répandu qui appartient à la préhistoire de la communication

FIGURE 2:

La motivation de l'élève est, dans ce modèle proportionnelle à sa participation. L'élève n'a aucun intérêt à répondre à des questions auxquelles quelqu'un a déjà répondu à sa place. Le rôle de l'enseignant est également négligeable dans ce modèle parce qu'il se résume à donner de l'information. Encore reste-il à l'enseignant la responsabilité de la stratégie qui en appelle de sa créativité. D'autre part, l'acte d'apprentissage, dont le but est le savoir-faire, appelle un modèle plus élaboré que Pierre De Celles (1980) appelle "modèle pédagogique" par rapport à un modèle moins élaboré et reflétant une réalité autre qu'il a nommé "modèle canonique".

FIGURE 3: Modèle pédagogique[1]



Ce deuxième modèle place l'étudiant et l'enseignant dans un contexte duquel se dégage une situation relationnelle impliquant l'enseignement et l'apprentissage. L'enseignant n'est plus identifié à un savant; il devient véritablement un communicateur, et accompagne l'étudiant dans une démarche vers la connaissance. Ceci nous amène à nous poser, avec Pierre Decelles, une double interrogation:

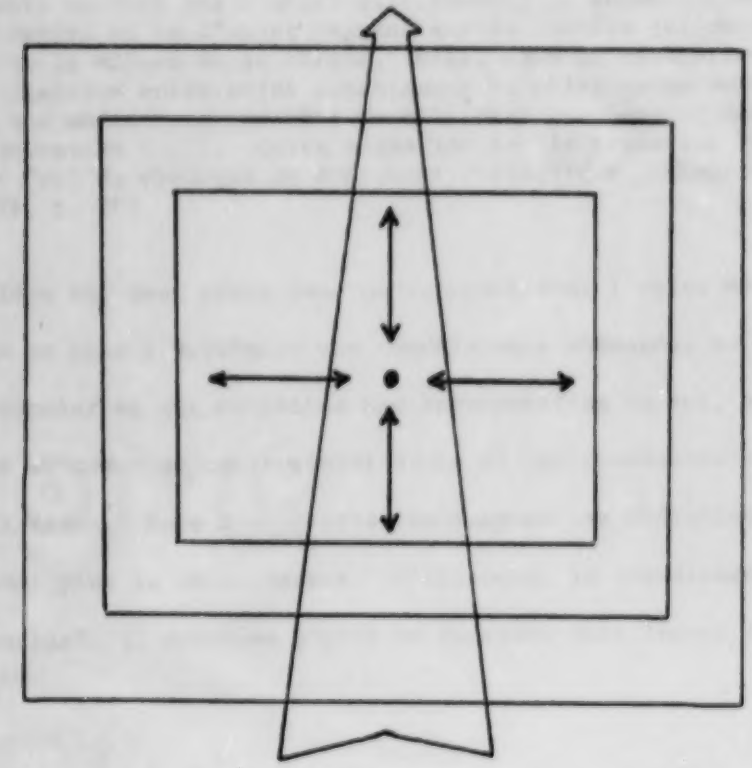
> "Ne serait-il pas plus simple, plutôt que de maintenir en permanence sur l'étudiant cette pression d'encadrement pour qu'il apprenne, plus simple donc de lui "apprendre à apprendre" selon l'expression consacrée, pour pouvoir ensuite le laisser à lui-même? Et en deuxième lieu, comment dans cette perspective, arriver en même temps à constituer un environnement qui maintienne de façon continue les conditions motivantes requises à l'apprentissage?" (Decelles 1980, p. 13)

---

(1) Note: Le point noir représente l'étudiant, le carré un champ de connaissance, la petite flèche horizontale le processus d'apprentissage, le grand rectangle l'environnement d'apprentissage et la flèche large l'intervention des professeurs.

La pédagogie doit relever le défi d'apporter une réponse à cette question fondamentale. L'action d'apprendre qui débouche sur la compréhension exige un troisième modèle didactique. Pierre Decelles a nommé ce modèle, modèle médiatique, dont nous reproduisons ici le schéma. Ce modèle inscrit l'étudiant au centre d'un champ de connaissance aménagé par le professeur et replace l'apprentissage et l'enseignement dans un environnement.

FIGURE 4: Le modèle médiatique (1)



(1) Note: Le point noir représente l'étudiant, les carrés concentriques un champ de connaissance organisé pour l'apprentissage, les flèches minces les diverses interactions d'apprentissage possibles, et la flèche large, l'intervention du professeur.

Le professeur aménage un champ de connaissance, au centre duquel l'étudiant entreprend un processus qui rend possible le jeu de toutes les interrelations, comme l'indiquent les petites flèches noires. Ce qui nous ramène au système en réseau que propose Michel Serres (1968). Dans un tel système, l'habileté à communiquer se confond avec l'habileté à médiatiser. L'enseignant communicateur devient médiateur. La connaissance devient un bien commun. Georges Lapassade (op. cit.) introduit des éléments de réflexion intéressants lorsqu'il écrit, notamment:

> "L'oeil ne voit pas l'objet directement; le support commun du regard et de l'objet regardé est la lumière qui constitue le milieu de la vision. Déjà, dans la perception, le dialogue entre sujet connaissant et objet connu suppose une médiation. De même dans le dialogue humain, dans l'entretien (...). Cette médiation est le troisième terme qui fait du dialogue un événement dialectique. (Lapassade, 1976, p. 20)

L'élève est donc placé dans un contexte dont l'objet est la connaissance et plus précisément une connaissance aménagée, qu'il tente de s'approprier et qui constitue une appropriation de soi, parce qu'il est situé au coeur de cette connaissance et par conséquent au coeur de la connaissance. Mais l'appropriation suppose une médiation. Le maître ne transmet plus la connaissance. D'ailleurs, la connaissance est-elle transmissible? Il organise plutôt un contexte dans lequel il devient moniteur.

> "L'idée de maïeutique ou d'entretien suppose une dépossession du maître par laquelle le maître devient un moniteur. Mais cette dépression est faite au bénéfice d'une capacité qui est reconnue commune au moniteur et au disciple et qui par là peut médiatiser leur relation. Nous communiquons dans et par cet élément qui

> nous est commun. C'est par la médiation de la réciprocité que le dialogue est dialectique." (Lapassade, 1976, p. 20)

Nous voyons qu'un modèle de communication éducative digne de ce nom ne peut exister qu'en considérant la médiation de la réciprocité. Notre propos portera donc maintenant sur l'analyse de la compatibilité de ce type de pédagogie avec une pédagogie de la communication.

Vayer et Toulouse (1982) font dépendre les apprentissages des processus de communication. Les enfants doivent pouvoir être actifs, recueillir des informations sur leur environnement, le transformer et, ainsi, acquérir des connaissances et développer des habiletés nouvelles.

Dans le cadre d'une leçon de français langue maternelle, être actif veut dire d'abord et avant tout s'exprimer.

Lorsqu'on s'adresse à une population d'adolescents déficients moyens, la capacité d'expression concerne autant les communications non verbales que les communications verbales. Ainsi, l'élève qui est condamné à s'asseoir sur sa chaise et à répéter des voyelles ou des consonnes sans signification ne devrait pas surprendre par sa passivité, ni par la lenteur de ses progrès. Son inaction devient alors son message, puisque, comme le précise de façon axiomatique Watzlawick, "On ne peut pas ne pas communiquer". La poursuite du dialogue dépend alors de l'attitude d'écoute du maître.

L'attitude d'écoute

On a beaucoup écrit sur les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, mais on s'est encore très peu penché sur les enseignants qui éprouvent des difficultés du même ordre lorsqu'il s'agit d'enseigner à ces enfants. On n'a surtout rien mis en oeuvre pour leur venir en aide. L'avenir en ce domaine appartient à celui qui aura le courage et l'humilité de reconnaître et d'affirmer ses propres difficultés d'adaptation. Il y a plus qu'une question de connaissances et d'habiletés; il est surtout question d'attitudes et de valeurs. La première attitude à développer en est une qui se situe à l'antipode de celle de missionnaires et de conquérants. Il faut en venir, avec Jean-François Gomez, à souhaiter la mort de la pédagogie.

> "Je vois venir avec joie le temps de la mort de la pédagogie. Où l'enfant sera devenu un Autre, où l'on cessera de constituer un savoir sur lui, où on se mettra à l'aimer. Où il faudra simplement l'entendre. Où il n'y aura plus de spécialistes de l'amour; la relation, la communication étant devenues l'affaire de tous." (1981, p. 55)

Voilà l'attitude première et fondamentale du pédagogue en adaptation scolaire. Le spectacle s'achève. L'enseignant quitte la scène; il s'asseoit parmi les élèves. Il se met à les écouter et à réfléchir sur lui-même. Il tente de saisir les différences individuelles. Il ne s'adresse plus à un groupe d'adolescents auxquels il veut enseigner du français. Il aménage un environnement auquel il participe en temps que membre d'un groupe réuni pour mettre ensemble les différences de chacun et ainsi établir le dialogue. Chaque membre du groupe est en

cheminement, et toute démarche découle d'une prise de conscience, possible seulement dans et par la relation à autrui. Ecoutons à ce propos Antoine de la Garanderie situer la relation dans la pratique pédagogique.

> "... si la prise de conscience s'effectue dans et par la relation à autrui, il faut dire que les concepts fondamentaux de la pédagogie, les outils mentaux de la praxis intellectuelle sont à comprendre dans et par la relation, c'est-à-dire par l'échange des individus humains entre eux, et non par une espèce de maturation intérieure, qui ne peut être que le fruit de la relation au lieu de la présenter comme étant sa condition. (De La Garanderie, 1974, p. 35)

Relation et réflexion

L'adolescent handicapé par une déficience mentale se caractérise par sa lenteur et sa difficulté à réfléchir. Par contre, sa capacité d'entrer en relation et d'établir des liens affectifs, quoique particulière ne semble en rien réduite. Il importe donc de créer des situations qui favorisent la relation à autrui puisque, comme l'indique De La Garanderie, l'acte de réfléchir est "contemporaine de la relation avec autrui, non pas d'un rapport aux choses" (1974, p. 37)

La situation d'apprentissage n'est efficace que si elle est signifiante pour l'élève. Elle ne doit pas sortir du champ d'expérience de l'élève. En d'autres termes, la stratégie d'enseignement est indissociable de la stratégie d'apprentissage. L'enfant déficient apprend dans et par la relation à autrui. L'enseignant doit dégager beaucoup de chaleur dans la voix, l'attitude, le geste. C'est une condition sine qua non de l'apprentissage. L'habileté à communiquer commence chez l'enseignant par l'attitude d'écoute, à laquelle s'ajoutent chaleur et empathie.

Sylvain et la séduction

Nous avons remarqué chez Sylvain, un jeune déficient moyen d'une quinzaine d'années, atteint du syndrome d'Apert, un recours fréquent à la fonction ludique dans le mode analogique lorsque l'interlocuteur utilise lui-même l'humour et la taquinerie. Ce qui attire le plus l'attention dans ce cas, c'est qu'il est créatif et original dans son expression. De plus, il agit toujours avec l'intention de faire rire et souvent de séduire. Il anticipe l'effet de son action. Citons un extrait d'une conversation entre Sylvain et le rédacteur.

S.: Heille! (il interpelle alors son interlocuteur; un sourire généreux aux lèvres accompagne un geste de la main droite, geste qui se situe quelque part entre le salut militaire et la poignée de main amicale).

A.: Oui, mon ami Sylvain (cette réponse est faite d'une voix chaude et accueillante comme une porte ouverte).

Sylvain s'avance alors. Il franchit la distance qu'il s'était réservée, comme par politesse, et aborde directement la question.

S.: Un, deux, pizza me dit-il en dirigeant sa main palmée d'abord vers moi puis ensuite vers lui-même pour bien m'indiquer qu'il s'agit de nous deux. Puis, il accompagne d'un geste de la main vers la bouche le mot pizza pour indiquer qu'il s'agit d'un repas qu'on devait prendre ensemble.

A.: On va manger de la pizza au restaurant tous les deux.

S.: Hum! me dit-il alors avec un grand signe de tête approbateur.

A.: Mais pas aujourd'hui, parce que j'ai beaucoup de travail. On ira demain.

S.: Hum! (il pose alors ses deux mains rabattues l'une sur l'autre à côté de sa tête qu'il incline légèrement pour indiquer l'état de sommeil transitoire entre le moment présent et le moment du repas à venir).

A.: (Alors pour le taquiner...) Mais tu n'aimes pas la pizza toi, Sylvain.

S.: Oui, répond-il catégoriquement en posant les mains sur les hanches en guise de protestation et pour donner du poids à son argument. Puis sous des yeux réprobateurs, s'échappe un sourire qui se transforme vite en rire très communicatif.

A.: Oui Sylvain, c'est une farce. Demain nous irons.

Puis, comme s'il connaissait le pouvoir de l'écriture, il m'invite à consigner sur papier notre conversation. Il sait qu'il pourra ainsi, à l'aide de ce papier, communiquer sa joie aux autres adultes de son environnement. Il utilise ma plume comme un prolongement de lui-même, pour la diffusion de son message.

Quelques principes de base

La communication avec l'enfant déficient moyen exige beaucoup de disponibilité. L'enfant doit pouvoir découvrir et expérimenter le plaisir et la satisfaction d'être compris de quelqu'un. Si on reportait sur le plan pédagogique ce type de communication, nonobstant le fait que Sylvain a fait maints apprentissages au cours de cette communication informelle, et plus précisément à travers cette relation), on pourrait y puiser quelques précieux enseignements.

1. A l'origine d'une communication, il y a d'abord une relation.
2. L'enfant privé du langage verbal, dispose d'une gamme de moyens auxquels il recourt circonstanciellement pour satisfaire son besoin de communiquer.
3. L'enfant éprouve de la satisfaction à communiquer efficacement à l'intérieur de son champ d'expérience.

4. L'être humain est un être de partage. Il a besoin de partager ses émotions agréables ou désagréables pour les intensifier ou les diminuer selon le cas. Ce principe devrait nous inspirer une pédagogie du partage et de la communication.

5. Découvrir le pouvoir de communiquer procure de la satisfaction. Eprouver de la difficulté à communiquer provoque de la frustration et souvent de l'hostilité

6. Chaque expérience de communication apporte des lumières nouvelles sur le processus de la communication.

Reprenons chacune de ces observations pour les préciser davantage. Un tel examen débouchera sur des applications pédagogiques. Chez l'enseignant, le désir d'améliorer son intervention ne va pas sans le développement de ses aptitudes à métacommuniquer. Watzlawick (1972) est quasi axiomatique à ce sujet.

> "L'aptitude à métacommuniquer de façon satisfaisante n'est pas seulement la condition sine qua non d'une bonne communication, elle a aussi des liens très étroits avec le vaste problème de la conscience de soi et d'autrui". (p. 81)

En effet, la qualité d'une bonne communication pédagogique dépend de cette aptitude - qui pourrait devenir une habitude - à réfléchir sur le processus de la communication, et partant sur la nature même de la relation maître-élève.

1° A l'origine d'une communication, il y a d'abord une relation.

La relation est ce qui fait la beauté, la poésie, l'authenticité de toute communication. A titre d'expérience, demandez l'heure à une personne que vous croisez sur le mail d'un centre commercial, et arrêtez-

vous à métacommuniquer sur ce contenu pour le moins anodin . D'abord, le fait que vous choisissiez telle personne plutôt que telle autre ne relève pas uniquement du hasard. Le type de personne dont vous retenez les services d'information vous renseigne un peu sur vous-même. L'information que vous obtenez, en l'occurence l'heure précise, vous laisse en soi indifférent, mais le sourire qui accompagne le message provoque une réaction émotive. Vous voilà pris à quelques considérations sur la personne.

Le fait que nous venons de décrire, en apparence banal, nous éclaire sur l'importance de la relation. Sur le plan pédagogique, il importe de savoir que l'élève réagit émotivement à l'intonation d'une consigne, au regard du professeur qui émet cette consigne, de même qu'à son geste. L'aspect analogique de la communication renseigne souvent plus l'élève sur le professeur que le contenu même du message, qui d'ailleurs est souvent impersonnel surtout lorsqu'il fait appel aux fonctions régulatoire et informative. C'est ce même aspect qui influence le plus la réceptivité de l'élève.

Un bref exemple puisé dans le quotidien d'un enseignant démontre bien le rôle de la relation dans la communication. Examinons la consigne suivante:

"Montrez-moi le mot qui correspond à cette image?"

Une telle consigne fait appel à l'affectivité de l'élève, et à sa relation au professeur. Comment un élève reçoit-il cette consigne: montrez <u>à</u> moi, ou montrez <u>pour</u> moi ou encore les deux à la fois: <u>à</u> et <u>pour</u> moi. L'enseigant qui tient un tel langage connaît la puissance de

la référence à l'autre dans l'apprentissage.

2° L'enfant privé du langage verbal dispose d'une gamme de moyens auxquels il recourt circonstantiellement pour satisfaire son besoin de communiquer.

Dans un beau volume qu'il a intitulé "Les portes de la perception", Aldous Huxley (1954) note la difficulté, voire la quasi-impossibilité qu'éprouvent les gens instruits à prêter une attention sérieuse à tout ce qui n'est pas mots ou idées. L'enseignant qui travaille auprès d'enfants déficients moyens doit surmonter cette difficulté car il risque de s'enliser dans un dialogue de sourds. Un sérieux déconditionnement s'impose à partir duquel il reconnaîtra le droit de cité du langage non-verbal et l'importance de la communication de type analogique. Sinon, il risque de ne pas accomplir sa tâche. Une rupture s'impose d'avec son instruction.

> Littéraire ou scientifique, libérale ou spécialisée, toute notre instruction est prédominamment verbale, et en conséquence, elle ne réussit pas à accomplir ce qu'elle est censée faire. Au lieu de transformer les enfants en adultes pleinement développés, elle fabrique des étudiants en sciences naturelles qui n'ont aucune conscience de la Nature en tant que fait primordial d'expérience, elle inflige au monde des étudiants en Humanités qui ne connaissent rien de l'humanité, la leur ou celle de quiconque. (Aldous Huxley, 1954, p. 59).

Voilà, il nous semble, une image fort juste des éducateurs d'aujourd'hui, tout frais émoulus d'un système d'éducation-produit plutôt que d'une éducation-processus. Et la principale victime est l'enfant en formation. Le langage non-verbal demeure l'instrument des prophètes du désert. Tel

langage dans un monde où prédomine le verbal perd sa signification et sa causalité. Le besoin de communiquer demeure insatisfait et devient une source de frustration, faute de motivation.

> 3° L'enfant éprouve de la satisfaction à communiquer <u>efficacement</u> à l'intérieur de son champ d'expérience.

Saul Alinsky (1976), dans un petit livre plein d'humour qui a été traduit en français sous le titre de "Manuel de l'animateur social", affirme dans un chapitre sur la communication: "Lorsque vous sortez du champ d'expérience de quelqu'un non seulement vous ne communiquez pas, mais encore vous causez une certaine confusion"(p. 144). Dans un effort de communication avec un enfant déficient moyen, il importe, pour l'éducateur, de connaître un champ d'expérience différent du sien et surtout de reconnaître à ces expériences une valeur. Cette première condition assure en partie l'efficacité de la communication.

Pour s'assurer que l'enfant éprouve de la satisfaction à communiquer, il faut que sa pulsion relationnelle soit perçue, comprise et encouragée. Il faut que son message reçoive une réponse. Il est moins grave pour le développement du langage que l'enfant reçoive une réponse différente ou contraire à celle qu'il attendait que de ne pas en recevoir du tout. En fait, quelle que soit la réponse, elle risque de stimuler le langage, d'inciter l'émetteur à poursuivre son argument et à se lancer dans un discours persuasif.

L'enfant qui éprouve des difficultés de langage tire grand profit de ces stimulations aménagées par l'éducateur. La multiplication des situations facilitantes constitue un important facteur dans le développement du langage chez l'enfant déficient moyen.

4° L'être humain est un être de partage. Il a besoin de partager ses émotions agréables ou désagréables dans le but de les intensifier ou les diminuer, selon le cas.

Cette idée de partage appartient à la nature même de l'homme. L'homme ne crée pas seul son présent. Il crée avec l'autre. Simonne Plourde (1975), dans une brillante étude sur Gabriel Marcel rappelle les deux traits fondamentaux de l'homo viator: Etre en situation et être en route. L'enfant, si handicapé soit-il, chemine lui aussi dans le développement de tout son être. Et sur cette voie, il n'est pas seul.

> "Mais jamais seul sur la voie de l'être, le routier chemine avec l'autre; son être n'est pas seulement esse, mais essentiellement "être avec", c'est-à-dire coesse:" (Simone Plurde, 1975, p. 104)

L'acte d'éduquer n'est que l'actualisation de cette donnée ontologique. Il est essentiellement un acte d'amour. Sinon, il n'est pas. Le pédagogue se bâtit lui-même à travers cet acte. Et quelle leçon d'humanité tire-t-il de son contact avec l'enfant déficient moyen! Cet enfant dont l'accolade est authentique et gratuite. Celui-là même qui nous passe une partie de son bonheur à travers une caresse ou un geste spontané de tout le corps et qui nous entraîne souvent dans une folle farandole

dole capable à elle seule de contrarier le concept d'autorité profondément ancré dans les moeurs des éducateurs marqués du sceau de la pédagogie traditionnelle.

Le partage des émotions ne se fait pas verbalement chez l'enfant déficient moyen. Il passe par le geste. Et, fait intéressant à noter, ce geste est personnel et spontané. Il oblige à rompre avec ses préjugés et avec ses dédains. En un mot, il est COMMUNICATIF. Il appelle le contact. Il contribue à la démystification du corps.

Il oblige à rompre avec le verbal. C'est la fin du règne de l'expression verbale. Le message passe tellement plus directement dans le mode analogique. Le geste est souvent sans équivoque. La communication y gagne en authenticité et en intensité.

5° Découvrir le pouvoir de communiquer procure de la satisfaction. Eprouver de la difficulté à communiquer provoque de la frustration et souvent de l'hostilité.

Notre propos n'est pas, ici, de nous introduire dans le monde de la maladie mentale et de la psychiatrie. Nous nous contenterons donc de souligner que bon nombre de troubles de la personnalité s'accompagnent de troubles de la communication. Ce qui nous intéresse, c'est plutôt la découverte du pouvoir de communication, de la libération et de la satisfaction qu'il procure. La conscience de ce pouvoir n'est-elle pas la plus grande motivation intrinsèque chez l'apprenant?

Les réthoriciens ne font-ils pas l'envie de beaucoup de gens? C'est là, sinon le couronnement, du moins la certification du pouvoir de la parole. Mais la parole n'est pas à elle seule toute la communication. Dans l'expérience décrite plus haut, l'enfant qui persuade son interlocuteur de l'amener au restaurant, a, en premier lieu éprouvé sa force de persuasion. Il a été renforcé positivement. De même au restaurant, lorsqu'il s'est littéralement collé le nez à la vitrine du comptoir des pâtisseries, son message ne souffrait alors d'aucune ambiguité. Encore une fois, bien que son langage parlé soit inintelligible pour une personne non avisée, il a su exprimer son désir de se faire offrir un dessert. La réponse positive qu'il a alors reçue renforce sa motivation à s'exprimer.

Par contre, s'il avait senti que sa demande était incomprise, il aurait compensé sa frustration en m'utilisant pour traduire son message, en sachant très bien au départ que je lui refusais cette pâtisserie. Pour lui, je n'étais plus participant dans cette transaction; il s'agissait désormais d'une "affaire" entre lui et la serveuse. Il est intéressant de noter cette habileté qu'a développé Sylvain à démarquer ses interlocuteurs et à les différencier comme personnages dans sa mise en scène.

6° Chaque expérience de communication apporte des lumières nouvelles sur le processus de la communication.

Chaque individu communique selon son expérience de la réalité, laquelle est perceptible à travers l'échange. Et c'est au contact de l'autre que cette même réalité se construit et s'enrichit. Quel profit l'homme normalement constitué peut-il tiré à décoder la langage de l'enfant handicapé? En plus d'être un exemple vivant de la qualité d'être, l'enfant déficient moyen nous renseigne sur nos limites et ébranle notre prétention d'être supérieur. Il y a place pour beaucoup de découvertes dans le domaine de la communication interpersonnelle. La prolifération des dialectes, le développement des langages spécialisés et des modes d'expression n'ont pas fini de semer la confusion, de diviser les hommes.

Promouvoir la parole de l'élève

L'éducateur vise à travers l'enseignement du français, l'instauration d'une réalité commune aux deux parties. On entend souvent dans le milieu de l'adaptation scolaire les enseignants poser arbitrairement des diagnostics sévères et lourds de conséquences. J'ai peine à croire que l'on puisse conclure consciencieusement qu'un enfant de six ou sept ans ne parlera jamais, alors que des chercheurs américains - Allen et Béatrice Gardner (1966), Roger Fouts (1975) et David et Ann Premack (1971) - obtiennent des résultats étonnants dans des expériences de communication entre hommes et chimpanzés.

Cette attitude d'abandon caractéristique de l'éducateur moderne est née des pressions exercées par des administrateurs scolaires, véritables escouades anti-pédagogiques qui ont bâti, à l'ère de l'abondance, des écoles où la productivité a délogé la qualité. Heureusement qu'une

prise de conscience de notre démarche collective vers l'autodestruction nous a replacé dans une société de conservation. On recommence alors à s'intéresser à l'homme. On ne peut effacer d'un seul trait toutes les séquelles d'une pédagogie séculaire, mais on peut au moins risquer l'enjeu de bâtir par l'éducation une société plus humaine.

Une société érigée sur les fondements d'une saine communication, et qui favorise l'émergence de l'être: c'est la raison même d'être de la pédagogie. Mais une telle pédagogie, qui est à la fois transformation et promotion, exige du professeur une analyse critique de sa parole et de la promotion qu'il fait de la parole de l'élève.

> " La première tâche du professeur qui se veut pédagogue du langage est donc de faire porter son analyse critique sur le langage qu'il offre à ses élèves et de découvrir le modèle qu'il reproduit". (Raymond Ball, 1971, p. 119)

La porte que quelqu'un a ouverte
La porte que quelqu'un a refermée
La chaise où quelqu'un s'est assis
Le chat que quelqu'un a caressé
Le fruit que quelqu'un a mordu
La lettre que quelqu'un a lue
...

(Jacques Prévert, Paroles)

CHAPITRE III

Habileté à communiquer et fonctions de la communication

La qualité de l'enseignement passe par la qualité de la communication. Il n'est pas de notre propos de jeter l'anathème sur la pédagogie traditionnelle, mais il est du devoir de tous chercheurs en sciences de l'éducation d'identifier les faiblesses du passé pour éviter de les reproduire. La pédagogie traditionnelle ne favorise pas le développement du langage chez le jeune enfant ni celui des moyens d'expression qui sortent des sentiers battus. Elle incite plutôt l'apprenant à reproduire des modèles syntaxiques tout faits et à inscrire tous les esprits dans un même moule. Comme s'il n'existait qu'un seul cheminement possible pour tous. C'est là une constatation à laquelle se livre Gilbert Leroy dans ce petit volume intitulé "Le dialogue en éducation" (1970) qui s'avère un outil précieux de découvertes et de réflexion.

> "La pédagogie traditionnelle semble donc vouloir mener tous les élèves par les mêmes chemins et soumettre tous les esprits aux mêmes règles; elle leur apprend à reproduire et à imiter plutôt qu'à inventer ou à sortir des sentiers battus" (p. 25)

Cette même constatation s'applique parfaitement dans le cas de l'enseignement du français à notre groupe cible. Dans les paragraphes suivants, nous tenterons de démontrer comment il est possible, à partir d'observations, de transformer une constatation en une affirmation.

La situation observée

L'observation s'est poursuivie durant quatre heures, réparties en quatre séances d'une heure et échelonnées sur une période de deux semaines à raison de deux cours par semaine. Le cours qui nous intéresse s'intitule "langage et communication" et s'adresse à un groupe d'une dizaine d'adolescentes déficientes moyennes. Le professeur est âgé de plus de quarante ans, ce qui correspond à l'âge moyen des enseignants travaillant sur le territoire de la commission scolaire régionale des Vieilles-Forges. Il compte une vingtaine d'années d'expérience dans l'enseignement, dont deux ans auprès d'une population d'adolescents handicapés par une déficience mentale moyenne ou atteints d'autisme.

Les élèves, pour leur part, reçoivent - j'aurais aimé écrire participent à, mais la lettre aurait dépassé l'esprit - des leçons de français depuis six ou sept ans, dont l'objectif général est au départ très restrictif: développer chez l'enfant l'habileté à communiquer par écrit.

Convenons que cette restriction imposée par l'objectif général d'apprentissage ne constitue théoriquement pas une limite aux possibilités de recours aux cinq fonctions expressive, informative, persuasive, régulatoire et ludique de la communication. Toutefois, nous croyons que l'apprentissage du langage parlé, voire une certaine maîtrise de la communication verbale - répertoire de vocabulaire, capacité de formuler une idée à l'aide d'une phrase complète,... - devrait précéder l'apprentissage de la communication écrite. Sauf, évidemment, dans certains cas de difficultés liées à des troubles de l'appareil phonatoire.

Nonobstant le paragraphe précédent, notre observation a consisté à noter la fréquence d'utilisation des diverses fonctions de la communication tant chez l'élève que chez le professeur.

Toutes les paroles ont été minutieusement retranscrites et annotées comme l'illustre le tableau 9.

TABLEAU 9 APPARITION DES FONCTIONS DU LANGAGE

TEXTES	ANNOTATIONS
P: Qu'est-ce qu'on voit ici? (Le professeur désigne à l'aide d'une baguette, un objet quelconque illustré parmi 20 autres sur un carton jaune d'environ 1 m sur 80 cm)	F. informative
E: Un pied. (3 élèves répondent)	F. informative
P: Et ça? (Il pointe un autre objet)	F. informative
E: Un timbre	F. informative
P: On le met où le timbre?	F. informative
E: Pas de réponse	
P: On le met sur la tête? (L'intonation suggère qu'il s'agit d'une note d'humour)	F. ludique
E: Non, (et elles rient) on le met sur une lettre.	F. informative

Ce qui précède nous permet, dans un premier temps, d'identifier la fréquence d'utilisation des fonctions de la communication. Le tableau 9 annonce déjà la primauté de la fonction informative dans ses formes interrogative et affirmative. Il est évident que plusieurs autres aspects de la

communication sont mis en lumière par une telle observation. Ils feront l'objet d'une analyse ultérieure. Il suffit de noter, par exemple, la direction de la communication qui va souvent du professeur aux élèves et rarement d'un élève à l'autre; que la question fermée étouffe littéralement la question ouverte, l'importance de la digitalisation par rapport au matériel analogique; le rythme de la communication, etc. Enfin, il faut savoir s'imposer des limites.

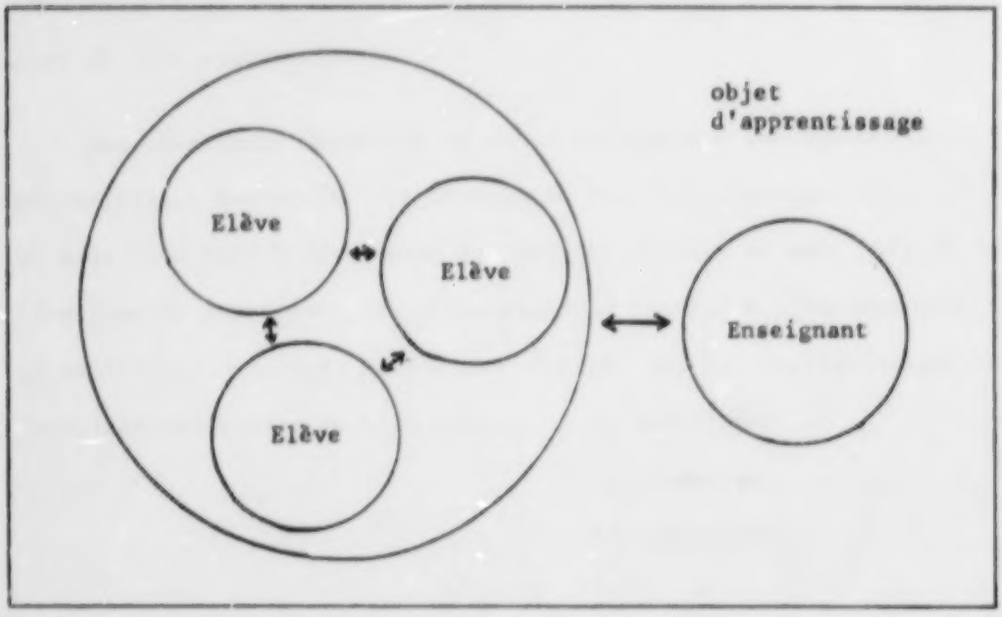
Description de la leçon

Il s'agit d'une période de français conduite par un professeur qui dispense son enseignement du haut de sa tribune et utilise, outre des illustrations sur cartons, la traditionnelle craie et le tableau vert. Chaque cours débute par une brève conversation informelle entre le professeur et quelques élèves, mais toujours organisée en dyade.

Professeur ⟷ élève

Nous aurions aimé être témoin de situations qui favorisent l'échange du type triade où le maître, à l'occasion, aurait su s'effacer discrètement pour jouer le rôle d'un animateur qui laisse la parole aux élèves.

FIGURE 5 AMENAGEMENT DE LA COMMUNICATION



Comme l'illustre la figure 5, la possibilité d'échanger entre les élèves existe, elle est même privilégiée. Cela suppose une conviction fondamentale chez l'enseignant: chaque élève en son unicité est une richesse dont le groupe peut profiter dans la mesure où chacun peut exercer son droit de parole. Il s'installe alors un climat de confiance mutuelle et une dynamique dans laquelle tous les élèves sont des acteurs.

Le cours est ainsi constitué qu'une même structure se répète trois fois, à des intervalles réguliers. En quoi consiste-t-il? Il s'agit d'abord d'identifier trois objets illustrés sur un grand carton affiché sur la partie médiane du tableau. Ensuite le professeur écrit du côté gauche, dans un ordre différent de celui des illustrations, le nom des objets que les élèves ont été invités à nommer. Puis la tâche de

l'élève consiste à écrire dans un cahier d'exercices, à l'aide des représentations nominales, le nom des objets dans l'ordre de succession de leur représentation.

Les principaux objectifs de cette stratégie d'enseignement sont mal définis. Toutefois, une discussion avec son concepteur nous révèle qu'elle vise à développer la capacité de lire un mot. L'association avec la représentation pictographique constitue l'essence même de la stratégie. De plus, nous avons remarqué que les apprentissages concernaient trois aspects bien précis: . la phonétique
. la grammaire
. l'orthographe

Place au verbe

Ce qui impressionne, à première vue, c'est la rigidité du cadre dans lequel se déroule l'échange. Les questions imprévisibles viennent d'en haut, dirigées comme des flèches vers les élèves. Le bombardement n'a de cesse qu'au son de la cloche. Les cibles varient selon des critères que nous n'avons pu identifier. L'ordre, la succession et le destinataire des questions semblent en quelque sorte dissociés de la stratégie elle-même: une improvisation adroite qui ne tient absolument pas compte des caractéristiques propres à une stratégie pédagogique. Référons-nous à Renald Legendre qui précise, dans "l'Education totale" (1983), les variables qui interviennent dans l'élaboration d'une stratégie d'enseignement.

. une stratégie d'enseignement ne peut convenir indistinctement à tous les sujets.

. une même stratégie d'enseignement, trop fréquemment utilisée, finira par ne convenir à personne.

. une stratégie d'enseignement doit être planifiée après l'analyse méticuleuse de la situation pédagogique concernée.

. une stratégie d'enseignement doit être élaborée avant que se déroule la situation pédagogique. (Legendre, 1983, p. 280)

S'exprimer en ces termes signifie que l'on décharge l'élève de la totalité de la responsabilité de l'échec, le cas échéant. C'est une invitation à l'enseignant à assumer une partie de cette responsabilité.[1] Le corollaire de cette affirmation s'applique également dans le cas de la réussite. N'est-ce pas là une motivation à investir dans l'élaboration de la stratégie d'enseignement?

On s'attend à voir intervenir dans ce travail de préparation une réflexion portant sur divers aspects de la communication. Arrêtons-nous à l'aspect fonctionnel de celle-ci et analysons ces fonctions à travers les situations que nous avons observées.

Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez l'enseignant

Durant le cours des quatre heures d'observation, nous avons révélé, d'abord la fréquence du recours à chacune des fonctions par l'enseignement,

---

[1] En adaptation scolaire, et particulièrement dans le monde de la déficience mentale, il a toujours été facile et de mise de s'absoudre de sa propre incompétence en rejetant l'entière responsabilité sur le handicap même de l'élève.

Puis, nous avons établi, comme le montre le tableau 10, le pourcentage d'utilisation de chaque fonction par rapport au nombre total d'interventions faites par le professeur au cours de ces périodes.

TABLEAU 10 FREQUENCE D'APPARITION DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION CHEZ L'ENSEIGNANT

Fonctions	Fréquence	%
Fonction informative	133	56,2
Fonction expressive	18	7,5
Fonction persuasive	0	0
Fonction régulatoire	79	33,3
Fonction ludique	7	3,0

Le tableau 10 confirme l'hypothèse de la suprématie de la fonction informative. Il indique aussi la place importante occupée par la fonction régulatoire. On constate que près de 90% des interventions faites par le professeur consistent à donner une information, ou a inciter l'élève à agir, à faire un geste qu'il prend soin de préciser.

Nature des interventions

Il convient de préciser le contexte d'utilisation des fonctions. L'enseignant révèle dans sa pédagogie quotidienne sa conception de l'acte d'apprendre. Il est l'acteur de sa propre philosophie, car au-delà des programmes, la stratégie d'enseignement demeure le lot de l'enseignant. Le recours abusif à la fonction informative révèle, au-delà de

tout discours une vision réductionniste de l'apprentissage, une dissociation marquée entre l'apprentissage et l'enseignement. Comme si apprendre se limitait à "apprendre que".

L'imposante présence de la fonction régulatoire s'explique en fonction de la population qui est en situation d'apprentissage. Le jeune déficient moyen se caractérise souvent par sa docilité, sa soumission inconditionnelle à l'adulte et son manque d'initiative (ce sont peut-être là, plus que des traits naturels, les résultats de l'intervention éducative antérieure). Il semble peu habilité à inventer des situations à travers lesquelles on peut reconnaître des apprentissages signifiants. Une stimulation constante s'impose sous la forme d'une incitation à agir.

"Quand vous avez fini, vous venez me montrer votre travail".

"Cherchez le mot qui va avec l'image".

"Vous allez écrire 1, 2, 3,".

"Tout le monde regarde ici".

"Maintenant vous allez écrire ça".

"Chantal, viens me montrer "bouilloire" au tableau".

Les quelques paroles citées en exemple sortent tout droit de la bouche d'un maître directif. Elles ne donnent à l'élève aucune alternative: voici ce que tu dois faire.

On décèle deux grands types d'instruction: ils sont parfois individuels, souvent collectifs mais toujours très directifs. Il est impossible de faire autre chose que ce qui est indiqué: viens au

tableau, écris tel mot à tel endroit, montre-moi la lettre p, etc... Mais ce qui frappe par dessus tout, c'est qu'aucune de ces indications n'appelle de réponses verbales. A de rares occasions, un élève distrait s'informera de la consigne si quelques détails lui échappent, mais il s'agit bien sûr d'exceptions. Tout est si bien mâché qu'il ne reste plus qu'à avaler.

L'enseignant recourt à la fonction expressive pour sanctionner un travail, ou au début du cours en guise de mise en forme. On souligne par exemple à un élève qu'on a remarqué sa gaieté:

"Tu es de bonne humeur!.

Ou encore, il signale à une élève qui s'était absentée durant quelque temps, le plaisir qu'il éprouve à la revoir - à la condition que celle-ci puisse interpréter le message.

"Marie-Soleil, il y a longtemps qu'on ne s'est pas vu!"

Le message peut aussi parfois être limitatif et économique.

"C'est bien ça! Tu as <u>au moins</u> le premier mot qui est bon".

L'absence de la fonction persuasive, nous inquiète peu: L'enseignant n'a pas à se convaincre de la "vente de bon discours", ni à en convaincre les élèves. Son auditoire est gagné à l'avance.

Pour sa part, la fonction ludique fait figure d'enfant pauvre. Elle apparaît souvent en aparté; elle est considérée comme non inductrice d'apprentissage chez les élèves.

> Alors qu'on cherche depuis un moment un bonhomme de neige représenté sur le carton, le professeur s'exclame: "Où est-il? Il est fondu?".

Fréquence d'apparition des fonctions de la communication chez les élèves

La communication verbale joue un rôle prépondérant dans l'enseignement du français à des élèves déficients mentaux moyens. Elle est facile à enregistrer et nous apporte, à l'analyse de précieux renseignements susceptibles d'éclairer la détermination de l'atteinte des objectifs. De nombreux chercheurs - Ferry et al. (1968), De Landsheere et Bayer (1974), Marcel Postic (1971) - se sont intéressés au système d'analyse d'interactions maîtres-élèves. Quelques systèmes, ceux de Flanders (1966) et de De Lansheere (1974), retiendront éventuellement notre attention. Mais observons d'abord les comportements verbaux des élèves en interaction avec l'enseignant.

Comment les élèves réagissent-ils à ce dernier type de relation? A quelles fonctions de la communication recourent-ils et dans quelles circonstances le font-ils? Notons d'abord que, pendant que l'enseignant a utilisé deux cent trente-sept tours de parole, les huit élèves présentes dans le local et participant à l'interaction n'en ont cumulé que cent cinq. Ces tours de paroles sont tantôt collectifs, tantôt individuels. Dans des proportions très variables, ils font appel à quatre des cinq fonctions de la communication.

TABLEAU 11 FREQUENCE D'APPARITION DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION CHEZ LES ELEVES

Fonctions	Fréquence	%
Fonction informative	89	84,8
Fonction expressive	11	10,5
Fonction persuasive	0	0
Fonction régulatoire	0	0
Fonction ludique	5	4,7

La constatation la plus évidente suggérée par ce tableau est certes l'imposante proportion occupée par la fonction informative. En revanche, le faible pourcentage d'utilisation de la fonction expressive s'explique en partie - et nous y reviendrons - par la stratégie d'enseignement elle-même et par la nature des questions posées par l'enseignant. On conçoit aisément qu'il n'y ait aucun recours à la fonction régulatoire de par la nature même de cette fonction. Et c'est pratiquement dans la clandestinité qu'apparaît la fonction ludique. Les élèves n'ayant pas de message précis à passer ne recourent, dans le cas présent, jamais à la fonction persuasive.

La fonction informative

Dans la majorité des cas, les élèves recourent à la fonction informative en guise de réponses qu'ils fournissent à des questions du professeur. Ils répondent parfois ensemble, parfois individuellement selon qu'un élève

est directement désigné ou non. Lorsqu'ils donnent une réponse collective, jamais plus de trois élèves répondent en même temps. De plus, cinquante cinq pour cent des réponses contiennent un seul mot, un phonème ou une lettre. Les questions qui appellent de telles réponses sont évidemment très fermées. Elles sont toutes du type:

Quel est ce mot?

Ça,(le professeur désigne un objet illustré sur le carton) qu'est-ce que c'est?

Qu'est-ce qu'on voit ici?

Dis-moi les lettres du mot pied.

Il faudrait qu'un élève fasse preuve de beaucoup d'imagination et d'audace pour allonger le discours.

Les autres réponses qui forment une phrase complète donnent une information situationnelle dans le genre:

P: Il est où le bonhomme de neige?

E: Il est là M...

P: On le met où le timbre?

E: On le met sur la lettre.

Ou encore on note quelques réponses isolées du genre définition.

P: Dans le mot dentifrice, il y a un mot: dent.
C'est quoi ça une dent?

E: On va se brosser les dents.

L'élève handicapé par une déficience mentale répond très bien à ce traitement qui consiste à imposer un raisonnement inventé par l'adulte.

Ce n'est certes pas dans ce type de discours que l'élève développera son sens de l'initiative, son esprit d'analyse et de synthèse. Gilbert Leroy (1970) définit comme suit l'initiative dans la relation pédagogique

> On peut dire que l'élève a de l'initiative s'il peut choisir entre plusieurs réponses valables, entre plusieurs voies, entre plusieurs moyens et techniques, entre plusieurs points de vue, s'il peut ordonner une suite de démarches en faisant des choix successifs, s'il peut critiquer, évaluer son activité ou celle de ses camarades. (Leroy, 1970, p. 18)

La fonction expressive

Il nous a été donné d'observer à une seule reprise une élève qui a pris l'initiative d'évaluer l'activité d'une de ses camarades. "Maudit qu'elle est bonne": voilà échappée le commentaire, qui est venu, sans avertissement, tromper la rigidité des tours de parole. Il est intéressant de noter qu'il s'agit de l'unique message qui défie la linéarité du dialogue: toutes les autres paroles sont adressées à l'enseignant.

Il semble possible et permis de recourir à la fonction expressive durant la trop courte période de mise en forme qui ouvre le cours. Ainsi, une élève constatant la gaieté du professeur se permet de le souligner.

E: Tu es de bonne humeur.

E: Hé! M... je suis content.

Il n'est pas rare non plus, au cours de ces périodes de réchauffement, d'être témoin d'une déclaration d'amour. Une élève libérera sans contrainte les élans de son coeur, fussent-ils adressés au professeur ou

à quelqu' autre Roméo imaginaire. (Elle prend alors le professeur à témoin)

E: M... je l'aime Normand ...

E: M... je t'aime

Puis la leçon reprend son cours normal. Comme après un aparté au théâtre. L'eau continue de couler dans la rivière. Les élèves recourent individuellement à la fonction expressive et son apparition est rarement reliée à une parole du maître. Par contre, il convient de souligner l'union tacite qui existe entre l'information et l'expression. La fonction expressive, dont le taux de fréquence est relativement faible dans le mode digital, augmenterait considérablement sa quote-part dans ce mode analogique. En effet, chaque apparition de la fonction informative s'accompagne d'un geste, d'une mimique, d'un déplacement qui sont tous l'expression ponctuelle d'une émotion, d'un sentiment.

La fonction ludique

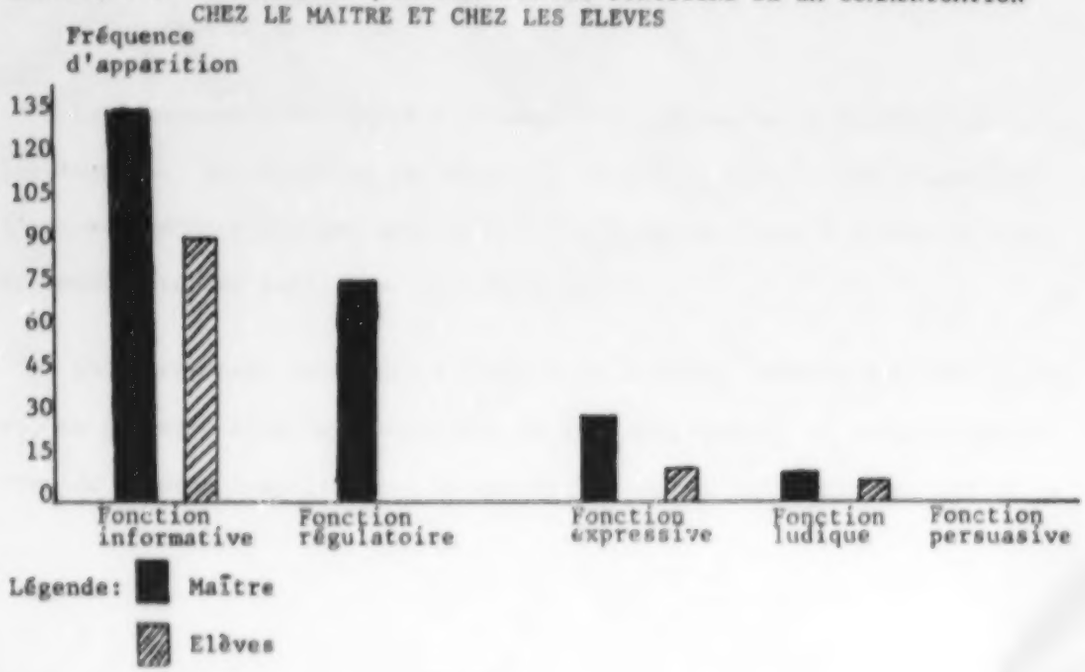
Nous avons remarqué que les jeunes adolescents(es) déficients(es) moyens(nes) semblent à l'aise dans ce schème pédagogique caractérisé par la "technique des questions successives amenant des réponses émises tour à tour par divers élèves." (Leroy, 1970, p.18). Cette formule provoque peu l'activité intellectuelle, est peu favorable au développement du concept de soi, et, par conséquent, à l'émergence de l'être. A ce sombre bilan s'ajoute la faible possibilité qu'apparaisse la fonction ludique. Ce passager clandestin à bord de la navette pédagogique ne risque que quel-

ques brèves sorties. Il se manifeste par de brefs éclats de rire, souvent dissociés du dialogue, car ils sont provoqués, la plupart du temps, par quelques bizarreries d'une élève distraite. Ailleurs, la fonction ludique s'inscrit dans une suite logique d'une initiative du professeur.

Comparaison maître-élèves

Un très net écart s'établit sur le plan quantitatif entre la parole du maître et celle de l'élève. Le maître semble s'approprier le droit de parole et recourt à la fonction régulatoire comme pour s'assurer ou aller vérifier la qualité de la réception chez l'élève. Il est le maître incontesté de la répartition des tours de parole. Il semble que le maître éprouve de la difficulté à départager ce double rôle: n'est-il pas à la fois animateur et participant. Mais il oublie souvent ce dernier aspect de son rôle. Il n'accepte pas l'égalité des rôles, aveuglé qu'il est par la formule pédagogique qu'il privilégie.

GRAPHIQUE 1 COMPARAISON QUANTITATIVE DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION CHEZ LE MAITRE ET CHEZ LES ELEVES



Ce dernier graphique est très révélateur. Il indique que la parole appartient au maître, et que c'est lui, par le pouvoir de la fonction régulatoire, qui contrôle toutes les règles du jeu. Autre évidence: la primauté de la fonction informative. Dans ce modèle, enseigner se résume à informer. Il semble n'y avoir aucun souci de l'apprentissage, sauf par quelques questions isolées qui éprouvent la mémoire des élèves. Apprendre se résume à s'informer et à se souvenir.

L'enseignant manifeste une grande habileté à allouer les tours de parole. Les élèves sont sollicités tour à tour selon une construction qui semble savamment édifiée à la faveur des années d'expérience et qui passe de l'individuel au collectif en un tourne-main, vous ramenant alors tout l'auditoire du même coup: On note très peu de cas où le choix du locuteur se fait par autosélection. Seules quelques questions permettent l'apparition de cette technique. La question est alors posée de façon générale:

- Où étions-nous rendus la dernière fois?
- Qui peut me dire...?

Les réponses à de telles questions sont généralement données collectivement. On dirait un régiment qui marche au pas. Comme l'habitude d'attendre d'être désigné pour parler, qu'on ne se sente à l'aise qu'avec la complicité des pairs dans une telle occasion.

Le pourcentage en ce qui a trait à la fonction informative chez l'élève, se présente dans une proportion de 66%, par rapport au total d'apparition de la même fonction chez le maître. Il existe un rapport de 61% en ce

qui concerne l'utilisation de la fonction expressive et 71% dans le cas de la fonction ludique. Seule la fonction régulatoire fait figure à part. Cette constance dans le rapport reflète la situation de domination dans laquelle se trouve l'apprenant.

La grille de De Landsheere

D'ailleurs, si l'on recourt à la grille d'analyse de la communication en classe que propose De Landsheere, on constate que les fonctions d'organisation et d'imposition occupent la majorité de l'espace disponible.

Fonctions d'organisation	Exemples
1. Règle la participation des élèves	Il les désigne à tour de rôle
2. Organise les mouvements des élèves dans la classe	"Chantal, viens au tableau."
3. Ordonne	
a) Fixe la disposition du travail	"Dans votre cahier, vous allez écrire, 1 2 3 comme ça
b) Indique l'ordre, la succession des tâches	"Vous allez écrire ça ensuite ça" (il désigne du doigt un objet)
c) Contrôle, de façon neutre, l'avancement, la compréhension	"Où en étions-nous hier?"
4. Tranche une situation de conflit, de concurrence	Ne s'applique pas

Fonctions d'imposition	Exemples
1. Impose des informations	
a) Expose la matiere	"Cherchez le mot qui va avec l'image"
b) Répond à ses propres questions	"Où étions nous rendus? "Bon, on était rendu là"
2. Impose les problèmes.	"Qu'est-ce qu'on voit ici?
a) Pose les questions, formule les problèmes	"Un timbre" "On le met où le timbre?
b) Indique les tâches, les exercices à faire	"Je marque les trois mots ici, puis vous les marquez à 1, 2, 3 dans votre cahier"
3. Impose les méthodes de solution, la façon de procéder	A une élève qui a confondu deux mots: "Regarde bien, par quelle lettre commence le mot traîneau? et le mot ballon?"
4. Suggère les réponses:	
a) Fournit un indice ou met sur le chemin	"Tu vas me montrer le mot enveloppe "Dis-moi les lettres de ce mot"
b) Pose des questions chargées	Ne s'applique pas
5. Impose une opinion, un jugement de valeur	"Tu n'es pas capable de faire le transfert
6. Impose une aide non sollicitée	"Ah! oui, M. Soleil viens me voir, il y a quelque chose que je veux t'expliquer"

La grille de De Landsheere contient sept autres fonctions. Peu d'indicateurs reliés à chacune d'elles s'appliquent dans le cas qui nous concerne. Les fonctions d'évaluation positive (feedback +) et d'évaluation négative seront reprises dans un prochain chapitre sur le feed-back. Accordons tout de même un rapide coup d'oeil aux autres fonctions, quoique leur importance soit moindre quantitativement et qualitativement dans la situation de communication qui fait l'objet de notre analyse.

Etablissons d'abord, pour bien situer la grille de De Landsheere dans notre analyse, la relation qui existe entre ces fonctions et les fonctions principales de la communication.

TABLEAU 12 RELATION ENTRE FONCTIONS PREMIERES ET SECONDAIRES

Fonctions premières	Fonctions secondaires
Fonction informative	Fonctions d'imposition Fonctions de concrétisation Fonctions de développement
Fonction expressive	Fonctions de personnalisation Fonctions d'évaluation positive Fonctions d'évaluation négative Fonctions d'affectivité négative Fonctions d'affectivité positive
Fonction régulatoire	Fonctions d'organisation

L'absence dans le tableau ci-dessus des fonctions persuasive et ludique inquiète et rassure à la fois. Les tenants d'une pédagogie sérieuse, qui tiennent à tout prix à imposer, à inculquer des connaissances sont bien servis. On informe, on organise et on se soucie peu de convaincre. Mais, par contre, ceux qui croient en une pédagogie ludique ont raison de s'inquiéter, car cette ignorance volontaire du jeu dans la didactique va à l'encontre d'une pédagogie naturelle. Le jeu n'a jamais exclus le questionnement, et nous croyons que le questionnement constitue le fondement de l'apprentissage.

La fonction informative occupe dans le tableau une place importante et réunit à elle seule, à travers les trois catégories d'imposition, de concrétisation et de développement, la majorité des manoeuvres verbales de l'enseignant. Les fonctions de développement sont plus difficilement observables que les précédentes, parce qu'elles exigent des jugements de valeur portant justement sur un ensemble de valeurs.

Les fonctions de développement

Les fonctions	Commentaires*
1. Stimule	
a) Crée une condition stimulante	Difficile à évaluer
b) Propose un choix	"Est-ce qu'on dit un ou une bouilloire?"
2. Demande une recherche personnelle	Ne s'applique pas

3. Structure la pensée de l'élève	Ne favorise pas l'expression spontanée de l'élève
a) Clarifie l'expression spontanée de l'élève	
b) Invite l'élève à préciser, compléter, généraliser ou synthétiser son apport spontané	Aucune intervention ne va dans ce sens
c) Propose un contrôle expérimental	Tout est beaucoup trop structuré
d) Invite l'élève à donner son avis	"Est-ce qu'on dit un ou une..."
4. Apporte une aide demandée par l'élève	Ne s'applique pas
a) Résout lui-même la difficulté	
b) Oriente la recherche de l'élève	Ne s'applique pas
c) Répond à une demande d'information	"M. est-ce qu'on écrit la date?" "Non, parce qu'on continue un travail commencé hier"

Nous avons dit précédemment qu'un tel type de pédagogie favorisait peu l'activité intellectuelle. Et pour cause: là où l'élève pourrait normalement faire un entraînement qui augmente sa capacité intellectuelle, il ne se passe rien. Imaginez un instant un marathonien qui participe à un entraînement qui ne favorise en rien l'amélioration de son système cardio-vasculaire: il ne répète qu'une série d'exercices absurdes sans aucun effet sur sa condition physique, et par conséquent sur sa performance. Il est légitime de croire qu'un tel entraînement aboutisse à

une perte de motivation.

Une telle analogie avec le conditionnement physique, quoique farfelue en apparence, pourrait provoquer quelques questions. Par exemple: Qu'est-ce qui, dans la pratique pédagogique quotidienne, concerne directement d'une part, le développement des habiletés intellectuelles et, d'autre part, la capacité de penser? Et corrollairement, quel type de discours, quelle organisation de la communication peut le mieux favoriser le développement et l'émergence de la pensée? Les observations que nous avons faites dans le cadre de cette étude ne nous permettent pas d'illustrer de façon concrète une réponse à ces questions.

La communication pédagogique est liée à l'apprentissage comme la lecture à l'écriture; le processus d'apprentissage se déroule à l'intérieur d'un processus de communication. Il existe un rapport proportionnel entre les deux. L'enseignement à des élèves déficients mentaux moyens est fragile et risque d'être stérile si l'on n'a pas recours à du matériel concret, qui peut être manipulé. Ces fonctions de concrétisation, dont parle De Landsheere, réunissent des éléments dont la présence s'impose dans une recherche de motivation à communiquer et à apprendre. (Les élèves et le maître apprennent à communiquer et ils communiquent pour apprendre).

Les fonctions de personnalisation contribuent pour beaucoup dans l'éveil et le maintien de la motivation. Lorsqu'un élève se sent directement concerné par les propos du maître, la communication risque de s'intensifier. Le maître accueille-t-il une extériorisation spontanée, invite-t-il l'élève à faire état de son expérience personnelle et extra-scolaire?

Voilà réunies des attitudes et des circonstances qui favorisent l'expressivité de l'élève. En outre, les élèves affectionnent particulièrement les situations dans lesquelles l'enseignant fait part d'une expérience personnelle.

L'individualisation de l'enseignement est affaire de philosophie, mais son actualisation est surtout affaire de communication. Le maître tient compte alors de la situation personnelle de l'élève et recourt à l'occasion à des techniques pédagogiques autres que verbales. (Les visuels, les auditifs). L'élève s'intéresse à une activité d'apprentissage dans la mesure où il se reconnaît, où il se sent directement concerné. Une activité d'apprentissage significative signifie qu'elle correspond à des besoins, des goûts et des aptitudes personnelles. L'élève y participe d'autant plus qu'elle répond à un besoin réel de communication.

Les fonctions d'affectivité positive et négative font surface de manière sporadique: un encouragement succède à un mot affectueux mais ce ne sont là que des réalités ponctuelles. L'affectivité négative brille par son absence: jamais, durant les quatre heures d'observation, avons-nous été témoin de critique, de menace, de punition ou de réprimande. Il y a peut-être lieu de se réjouir d'une telle situation.

Motivation et système de communication

La question qui nous préoccupe le plus est de savoir ce qu'il en est de la motivation de l'élève à travers un tel système de communication. Bien que cette portion d'analyse nous renseigne peu sur la motivation de

l'élève, il ne s'en dégage pas moins une volonté du maître de persuader les élèves de l'intérêt de l'apprentissage proposé. Tant de perspicacité dans la transmission d'un savoir et tant d'investissement dans un type particulier de communication révèlent une croyance certaine dans le pouvoir de la transmission informative d'une connaissance.

De plus, la stratégie pédagogique déployée révèle une grande motivation à faire apprendre une notion à l'élève. Toutefois, elle néglige la totalité de l'être et ne favorise en rien l'émergence de la pensée.

Considérant les caractéristiques propres à l'élève handicapé par une déficience mentale, la communication analogique devrait occuper le haut du pavé. Malheureusement, elle est complètement ignorée au bénéfice de la communication digitale. En outre, la faible fréquence d'apparition de l'activité ludique indique une déviation majeure du sens d'apprendre, car "l'activité de jouer renseigne l'homme sur les caractéristiques de sa nature et les traits existentiels de son être." Durand, 1983, p. 93). Ce dialogue pédagogique froid éloigne le pédagogue de la conscience de lui-même. De plus, de toute évidence, ce dernier renonce à apporter sa contribution à la formation de l'homo ludens.

Se découvrir à travers l'autre

Une communication pédagogique de qualité commence par une communication authentique avec soi. C'est à travers soi que l'on découvre l'autre comme c'est à travers l'autre que l'on se découvre soi-même. Mais tout enseignant doit avoir le courage d'oser cette aventure d'un

long voyage intérieur qui le mène d'une question à l'autre pour former un véritable voyage de la parole. C'est au terme de ce cheminement que la parole pourra être entendue.

Ce voyage intérieur est nécessaire parce qu'il permet à l'enseignant de se départir un instant de son rôle, pour se redécouvrir homme. Homme interagissant avec des hommes dans une relation privilégiée, la relation pédagogique.

A revenir sur terre, ou plonger dans le courant du sens, communiquer, c'est voyager, traduire, échanger: passer au site de l'Autre, assumer sa parole comme version, moins subversive que transverse, faire commerce réciproque d'objets gagés. Voir Hermès, dieux des chemins et carrefours, des messages et des marchands.

(Michel Serres, La communication)

CHAPITRE IV

L'information en retour

De la didactique au processus de la communication

La recherche du comment enseigner a donné naissance à deux questions particulières. A savoir, comment faire pour que telle catégorie d'enfants apprennent, et comment faire pour que telle discipline soit apprise. Dès lors, une série de didactiques spéciales adaptées à l'apprenant et à la matière ont fait leur apparition et constitue une spécialisation à outrance. Il fallait alors englober ces spécialisations sous une même problématique générale. Il semble que l'étude du phénomène pédagogique, sous l'angle de la communication, soit une piste intéressante. Tout comme Van der Maren, nous croyons qu'elle peut offrir:

> "une possibilité de cohérence à une nouvelle formulation de la didactique générale qui apparaît dès lors non plus comme une somme inarticulée de techniques, mais bien comme un ensemble ou un système de principes".

Cet article de Van der Maren (1978, p. 43) présente quelques-uns des principes généraux qui sont à la base de la relation maître-élève. Ils sont regroupés sous trois thèmes: la phase informative, le processus de régulation des échanges et, finalement, l'effet de l'information sur le déroulement de l'apprentissage.

La phase informative

Le contenu du message pédagogique a comme fin première d'être mé-

morisé pour application ultérieure. Pour que l'intériorisation se fasse, certaines conditions s'imposent. D'abord, recourir à un code minimal commun. Pour être compris par le récepteur, l'émetteur doit parler la même langue que ce dernier. On dira souvent qu'ils doivent être sur la même longueur d'onde. Mais, évidemment, pour que la communication ne soit pas inutile, elle doit comporter une certaine dose d'éléments nouveaux. Et pour qu'il y ait compréhension du message, des liens doivent être faits par l'émetteur entre ce qui est déjà mémorisé et ce qui est à mémoriser. Le non-respect de cette condition risque d'handicaper sérieusement la compréhension du message. L'apprenant peut, à la manière d'un lecteur d'une langue étrangère, se méprendre sur le sens d'un mot ou simplement établir des liens erronnés qui conduisent, à la limite, les intercoluteurs, à ne plus se comprendre. Mais il y a plus. Dans le cas d'une communication comportant plusieurs éléments nouveaux, il convient d'établir les liens entre ces éléments et de dégager le principe général qui régit des cas particuliers. Après une telle démarche, la mémorisation est aisée.

Dans le cas d'une leçon destinée à des élèves handicapés par une déficience mentale moyenne, les éléments nouveaux sont si limités qu'ils sont souvent difficilement identifiables par un observateur extérieur. Le cheminement est lent et la nuance subtile. Le groupe d'élèves que nous avons présenté au début de cet ouvrage, à l'aide du modèle SPEAKING de Dell Hymes, a été l'objet d'une autre observation au cours de laquelle nous avons tenté, à travers le processus de communication, de dégager comment l'enseignant tenait compte du processus de mémorisation. Ce

qui nous intéresse particulièrement, c'est comment l'information peut devenir significative.

Nous avons remarqué que, de façon générale, l'élève déficient moyen possédait un atout important, voire une force utile à l'apprentissage: il se souvient. Il possède une puissante mémoire visuelle. Une expérience simple que nous avons menée auprès d'un groupe d'élèves nous permet une telle affirmation. Des élèves sont invités à lire une série de huit mots affichés au tableau. En premier lieu, des illustrations de l'objet désigné accompagnent les mots, ce qui facilite la lecture. Chaque élève fait une lecture à haute voix, et, pour le profit du groupe, de tous les mots. Ensuite, on retire les illustrations et on demande à chaque élève de lire à nouveau les mots. Nous avons alors constaté que, pour tous les élèves, la difficulté augmentait vers le quatrième mot; les hésitations et les erreurs devenaient plus nombreuses. De plus, lorsque nous modifions l'ordre d'apparition des mots, plusieurs élèves confondaient chat et chien. Plus il avancait sur la ligne d'écriture, moins l'élève se souvenait des illustrations, et plus il se trompait.

Les élèves peuvent lire avant même de connaître l'alphabet, comme on peut parler sans connaître la grammaire. A ce moment, la mémorisation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage. Il faut exploiter cette force de la personne handicapée par une déficience mentale dans l'intervention pédagogique. Il se souvient également des séquences du déroulement d'une activité. On peut, sans risque de compromettre l'apprentissage, présenter une notion nouvelle dans une structure déjà utili-

sée, car à ce stade, seule la notion est nouvelle. L'enseignant épargne ainsi beaucoup d'énergie. La consigne (fonction régulatoire) est simple à ce moment parce que l'apprentissage se situe dans une structure connue et toute l'attention se trouve centrée sur la notion à apprendre. En somme, la stratégie consiste à utiliser le savoir d'expérience pour le mettre au service du savoir théorique.

La véritable question est de savoir si et comment l'élève handicapé par une déficience mentale peut dégager un principe général qui lui permettra de comprendre des cas particuliers. Relatons une situation qui sert d'illustration.

Une enseignante, qui en est à ses débuts dans la pratique, propose une activité de compréhension de texte au groupe d'élèves. C'est à partir d'une erreur pédagogique qu'a été rendue possible notre observation. En effet, elle demande aux élèves de retranscrire dans leur cahier un court texte qu'elle écrit au tableau situé devant la classe. Pendant que les élèves écrivent, elle poursuit sa démarche en écrivant cinq questions sur un autre tableau situé sur un mur latéral. Elle n'avait pas encore donné la consigne, que tous les élèves, sauf un (François) ont commencé à répondre aux questions dans leur cahier.

Fait remarquable, c'était la deuxième fois qu'un tel exercice était proposé aux élèves du groupe. Les élèves déficients mentaux moyens sont capables d'apprendre: ils peuvent dégager le principe général pour l'appliquer à d'autres situations. Une fois que ce processus est intégré, l'apprentissage est possible parce que la force d'inertie est désactivée,

et le processus de mémorisation déclenché. L'objectif d'apprentissage spécifiquement mentionné au début de la leçon, à savoir "amener les élèves à une compréhension d'un court texte", n'est pas nécessairement atteint, mais chaque élève a fait un pas en avant dans une démarche beaucoup plus importante: il a appris à apprendre. Et si l'élève qui sommeille en cet adolescent déficient moyen attendait cette interaction en situation scolaire pour s'éveiller! Pour se transformer!

Apprendre, écrit M. Ferguson dans "Les enfants du Verseau",

> "C'est le processus par lequel nous avons posé chaque pas sur le chemin depuis notre premier souffle; c'est la transformation qui se produit dans le cerveau lors de l'intégration d'une nouvelle information, ou de la maîtrise d'une nouvelle habileté." (M. Ferguson).

Apprendre est un processus, et la fonction de l'enseignant consiste à intégrer l'élève déficient moyen dans ce processus qui semble lui échapper, surtout lorsqu'il participe à un enseignement organisé pour apprendre.

Cette organisation de situations d'apprentissage est étroitement liée au processus de la communication. Sa réussite dépend de nombreux facteurs interreliées, et passe nécessairement par la qualité de l'interaction.

Une autre condition essentielle à une bonne communication pédagogique réside dans le contrôle du débit d'émission du message. L'émetteur doit tenir compte de la capacité et de la vitesse d'absorption du récepteur. Un débit trop rapide comporte autant d'entraves à l'intégration

du message qu'un débit trop lent. Ainsi certains élèves deviendront pertubateurs à cause d'une diminution de l'intérêt provoquée par la non-compréhension d'un message émis trop rapidement. Il importe donc que l'enseignant dose le débit de son message et dans certains cas, répète la notion un certain nombre de fois, ceci de façons différentes afin de rejoindre chacun à son point de départ. Le succès de la communication pédagogique repose souvent sur le contrôle de l'acquisition qui pourrait prendre par exemple la forme d'une reprise par l'élève de la notion dans ses propres mots. «La parole de l'enseignant, écrit Van der Maren, ne sera efficace que si elle rend la parole aux élèves.»

La situation exposée laisse bien peu de place à des échanges verbaux. Les élèves procèdent grâce à leur grande capacité de mémorisation et leur habitude scolaire de reproduire tel comportement selon tel contexte. L'élément majeur de tout apprentissage est le contexte. C'est la tradition pédagogique qui veut que l'enseignant parle et que l'élève écoute, que le parent ordonne et que l'enfant se soumette. Cette pratique archaïque remonte à la naissance de la pédagogie du logos, c'est-à-dire à Socrate.[1]

Le processus d'apprentissage est subordonné à un contexte, mais se déroule aussi à un rythme. Chaque élève apprend à son propre rythme, et le discours du maître doit être ajusté au rythme moyen du groupe. Ce con-

---

[1] A ce sujet, voir le Discours d'Alcibiade, extrait de Banquet.

cept de rythme d'apprentissage, ou de rythme d'absorption, appartient, semble-t-il, à la pédagogie nouvelle. Tout comme le respect du droit de parole des élèves. C'est ce qui permet d'ailleurs d'apprendre autre chose que des notions, et de développer la plus grande des habiletés: celle de développer toute sa personne.

"Apprendre à apprendre, écrit M. Ferguson, c'est apprendre à voir les relations entre les choses." (M. Ferguson, 1980, p. 228) C'est aussi pouvoir établir la relation entre l'acte d'apprendre et le développement de l'habileté à s'exprimer. N'est-ce pas là une somme de motivation intrinsèque au processus d'apprentissage? Olivier Reboul (1980) rappelle qu'«apprendre est un acte, et un acte que le sujet exerce sur lui-même.» (p. 12) Apprendre est un verbe actif. C'est le sujet qui se construit et le secours de la parole n'est pas étranger à cette édification. La reconnaissance du droit de parole de l'élève suppose la reconnaissance de l'apprenant au titre de sujet.

> "Le processus apprendre se définit par le fait que l'élève s'approprie directement le savoir, le professeur n'étant plus le médiateur privilégié, celui par lequel le savoir passe obligatoirement, mais un organisateur de situations de formation (instruction et éducation) mettant immédiatement en contact les deux principaux intéressés. (J. Houssaye, 1979, p. 85, in Daniel Hameline, le sujet de l'éducation)

La phase formative

Toute communication éducative comporte deux phases: l'une informative, et l'autre, formative. A mesure que l'élève apprend quelque chose, se développe chez lui le processus qui permet l'apprentissage. En langage de

métacommunication, on dira que l'organisation du message reste insuffisante si elle n'est pas jumelée à un processus de feed-back. C'est la phase intermédiaire entre l'émission du message et l'action sur laquelle il aboutit. Le feed-back est défini comme "processus de régulation ou d'ajustement qui s'effectue grâce et à partir d'une information en retour, d'un message, que l'émetteur reçoit à propos de ce qu'il vient ou est en train d'effectuer et qui lui permet de corriger son comportement en fonction d'un objectif qu'il s'est déterminé ou se détermine à travers l'action". (Van der Maren, p. 44) La rétroaction est dite extrinsèque, lorsque l'information en retour provient du récepteur ou d'une tierce personne et contribue à modifier conséquemment le message ultérieur. Elle est dite intrinsèque, lorsque l'émetteur produit lui-même l'écart entre l'effet attendu et l'effet produit. La communication pédagogique ne sera efficace que si elle utilise de façon systématique l'un ou l'autre de ces deux types de feed-back. Il y a dans la communication pédagogique un double feed-back: un venant des élèves-récepteurs et un venant du professeur-émetteur. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que la réceptivité aux feed-back se développe, de même que le type et la qualité de la rétroaction se soignent et s'améliorent.

C'est en quelque sorte la présence et la qualité du feed-back qui évitent au professeur et à l'élève d'occuper la place du mort ou celle du fou dans la relation pédagogique. (C.f. Houssaye, 1979)

L'utilisation d'un message feed-back repose sur deux conditions préalables. Premièrement, il faut que l'émetteur désire percevoir les effets de son message sur l'élève dans l'intention de le corriger et,

deuxièmement, l'émetteur doit prévoir pour lui des effets de son message. L'absence d'une telle condition peut être interprétée comme le résultat d'un mécanisme de défense contre le feed-back. En fait, le professeur doit préciser ses buts et ses attentes, de sorte que les élèves puissent utiliser à des fins d'apprentissage leurs feed-back intrinsèques.

La jeune enseignante que nous avons observée se préoccupait bien peu du feed-back. Ce qui intéresse particulièrement un jeune maître, c'est le résultat de la performance beaucoup plus que le processus d'apprentissage. Cette séance d'observation nous a permis de voir une enseignante donner une consigne: "Vous allez écrire dans votre cahier le texte que j'écris au tableau"

Et sans plus de préambule, tout le monde passe à l'action. Une telle consigne, quoique très simple, donne lieu à des réactions. Qui ce matin-là ne file pas du tout pour écrire, qui voit mal au tableau et pour cette raison déteste ce genre d'activité; le message ainsi exprimé produit un effet différent chez chaque élève. Le maître avisé est à l'écoute des réactiops et compte même sur ces feed-back pour ajuster et personnaliser les indications.

Le feed-back, pour atteindre une certaine efficacité, doit répondre à quelques caractéristiques.

1° Le feed-back concurrent donne davantage d'efficacité qu'un feed-back dont le délai d'émission s'allonge.

2° Leavitt et Muller (1951) affirment que l'exactitude de l'information augmente avec la quantité d'information en retour.

3° L'efficacité de l'information en retour dépend du type de feed-back. Le type indicatif (qui ne fournit que des données de fait) est le plus efficace. Le type judicatif (qui fournit un jugement de valeur) diminue l'efficacité. Et le moins efficace est de type impératif.

4° Des feed-back à contenu négatif, c'est-à-dire, soulignant l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est obtenu, sont bénéfiques à la performance du sujet s'ils alternent avec des approbations et des encouragements.

Des principes de base

La fonction de l'enseignement est la réalisation d'un apprentissage à l'aide d'une bonne communication. Un apprentissage se manifeste par la réalisation d'une tâche nécessitant "l'exploitation de certaines informations avant, pendant et après son déroulement". (Van der Maren, 1978, p. 52) Ces informations se classent en cinq catégories, selon qu'elles concernent les composantes et la structure de la tâche, les buts et les fonctions de la tâche, l'expérience de la tâche, son déroulement et sa réussite.

Ces informations peuvent provenir de deux sources: ou bien elles viennent de l'environnement social, ou bien de l'élève-acteur lui-même. Le fait que l'information provienne de deux sources, pose problème. La concordance entre les champs, l'accord entre les données et la prédomi-

nance d'un champ: voilà trois questions auxquelles cinq principes de base tentent de répondre. Rappelons brièvement, certains principes dont l'application sera exposée au paragraphe suivant celui qui a trait à la communication pédagogique.

1. Plus il y a d'écart entre les champs d'information extrinsèque et intrinsèque, moins l'élève peut exercer un contrôle stable sur l'exécution de la tâche, et plus l'apprentissage risque d'être contrarié.

2. Plus il y a d'écart entre les éléments d'un même champ d'information, plus le traitement global de l'information sera difficile, et, en conséquence, l'apprentissage sera affaibli sinon contrarié.

3. Plus l'étudiant est ignorant de la discipline dans laquelle il est censé apprendre, plus il aura tendance à recourir au champ extrinsèque d'information, donc à en bénéficier. Cependant, si le but de l'éducation est l'autonomie, il faudra utiliser des stratégies qui favorisent le recours à l'information intrinsèque.

4. Plus les buts de l'élève diffèrent de ceux de l'école, plus l'enseignement aura tendance à recourir au champ extrinsèque d'information afin d'obtenir une apparence d'apprentissage. Une telle constatation exige le recours à des stratégies qui tendent à combler l'écart.

5. Plus la source d'information extrinsèque est prestigieuse, plus elle risque d'influencer la conduite du récepteur. Dans le cas de conflit entre l'information extrinsèque et l'information intrinsèque, l'élève aura tendance à privilégier l'information intrinsèque, surtout si celle-ci est négative.

Les particularités de la communication avec des enfants déficients moyens

Les cinq principes énoncés ci-dessus, envisagés sous l'angle de la communication, nous amènent à faire l'analyse de nos conduites pédagogiques. Notre interrogation se formule ainsi: Premièrement, quelles sont les caractéristiques d'une bonne communication pédagogique, lorsque celle-ci a lieu entre un enseignant et un ou des élèves déficients mentaux moyens? Deuxièmement, comment une connaissance approfondie du processus de la communication améliore-t-elle l'intervention pédagogique?

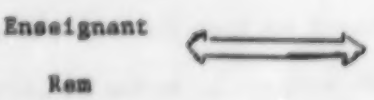
Conditions essentielles

Pour s'assurer de ne pas prêcher dans le désert, l'enseignant doit prévoir une stratégie d'enseignement qui satisfasse quatre conditions essentielles. L'enseignement aux déficients moyens comporte cette particularité qu'il existe un large fossé sur le plan du langage entre les deux récepteurs-émetteurs (Rem-rEM)

Recourir à un code minimal commun.

Ce qui frappe le nouvel éducateur, c'est ce retard accentué au ni-

veau du langage de l'enfant déficient. De nombreux enfants sont écholaliques, d'autres communiquent davantage par le geste que par la parole, d'autres encore possèdent un répertoire de vocabulaire peu étendu. En d'autres mots, il existe une variété de codes qui, lorsqu'interprétés correctement, révèlent une saisie du réel élémentaire. L'enseignant nouveau, soucieux d'en arriver à une communication efficace bien que chargé par sa fonction d'émettre des messages qui devraient entraîner l'enfant vers une autonomie fonctionnelle, devra mettre en veilleuse sa position d'émetteur pour accentuer la réception. Les rôles du début son inversés. L'enfant comprend le code de l'enseignant dans la mesure où le contenu du message est signifiant. Par ailleurs, le message émis par l'enfant, quoique simple dans son contenu, peut être énigmatique à cause du code employé.



Les positions s'équilibreront à mesure que la relation se consolidera, ceci, évidemment, grâce au feed-back. Il va donc s'établir un ajustement au niveau du code ainsi qu'à celui du message lui-même.

Indiquer les liens entre les éléments

La clarté du message ne constitue pas une caractéristique originale. Cependant, elle n'en demeure pas moins essentielle. Pour être clair, le message doit contenir le minimum d'information et traverser les phases subséquentes ou simultanées de rétroaction et d'action. Ensuite, il peut être repris et complété par l'addition d'un autre élément. En d'autres

termes, l'éducateur doit décomposer son message en ses éléments les plus simples et introduire ceux-ci successivement au rythme d'action du récepteur. Prenons comme exemple la consigne suivante: "ouvrez votre livre de français à la page 27 et écrivez les trois premiers mots de la page dans votre cahier d'exercices". Un tel message risque d'être confus. Il y manque un élément important. Le récepteur doit déduire de la consigne qu'il faut sortir son cahier d'exercices. C'est un lien important que l'émetteur doit absolument établir pour assurer une compréhension uniforme de son message. Le même exemple peut servir à illustrer la troisième condition essentielle à une bonne communication.

Contrôler le débit d'émission du message

Les difficultés d'élocution chez l'enfant déficient moyen s'accompagnent souvent d'une lenteur dans sa capacité de réception d'un message. Pour être compris, le message, en plus de contenir un élément déjà connu (ouvrez votre livre de français) doit être émis lentement. Chaque mot doit être bien articulé et, au besoin, répété.

Répéter le message

Répéter le message, ou le faire répéter par l'élève, confirme une réception du message selon le mode digital mais n'en confirme pas pour autant l'efficacité et la compréhension. L'élève peut répéter servilement le contenu sans qu'il comporte pour lui de signification. Son habileté à imiter est quasi légendaire, mais imitation n'est pas synonyme de com-

préhension. Il faut recourir à l'étude du processus de régulation pour passer de la phase informative à la phase formative.

Feed-back et communication

Morin, dans "Les charlatans de la nouvelle pédagogie", rappelle ces propos de Spencer:

> "Mesurer les actions d'un autre avec l'étalon fourni par nos propres idées et nos sentiments personnels est une occasion et souvent une cause d'erreur, il n'est personne qui ne l'ait souvent remarqué".

Le message de Spencer est sans équivoque: l'information en retour ne peut provenir d'une seule source. Ainsi, croire qu'un élève a compris un message parce qu'il peut le répéter est une source d'erreur dans la communication pédagogique. Car le message risque de ne pas être modifié, ou de l'être dans un mauvais sens si on utilise seulement la rétroaction intrinsèque. Dans le type de communication qui nous concerne, le feed-back extrinsèque occupe une place prépondérante. Une attitude de recherche et d'écoute doit animer le professeur récepteur, sans quoi la communication interpersonnelle risque d'être contrariée, sinon de ne pas s'établir.

Caractéristiques du feed-back

Trois caractéristiques de l'information en retour s'appliquent au type de communication que nous analysons.

1° Le délai d'émission du feed-back extrinsèque s'allonge et n'est que rarement concurrent.

2° La quantité d'information en retour semble souvent peu abondante à quiconque n'est pas suffisamment sensibilisé à la communication analogique. Le médium contient souvent plus d'information que le message lui-même.

3° Le type indicatif est la forme de feed-back la plus répandue chez l'enfant déficient moyen.

Si nous isolons d'un modèle de communication les variables émetteur-récepteur-feed-back, nous retrouvons le modèle suivant qui, à vrai dire, n'affiche aucun trait particulier sinon dans les caractéristiques mêmes du feed back

Malgré sa simplicité, ce schéma illustre toute l'importance de l'information en retour dans la communication pédagogique. Il s'agit d'un dialogue continu au cours duquel de nombreux ajustements se font de part et d'autre.

Communication et apprentissage

Arrêtons-nous maintenant à l'apprentissage chez l'enfant déficient

moyen et établissons des liens entre l'information reçue et l'apprentissage lui--même.

La structure de la tâche

La structure de la tâche doit être simple et ramenée à des éléments clairement segmentés et peu nombreux. Elle doit contenir au maximum trois éléments émis successivement au rythme de l'élève. Malgré de nombreuses précautions, il arrive souvent que l'élève n'anticipe pas les buts de la tâche, à moins de se souvenir d'une expérience similaire. Néanmoins, l'apprentissage n'en est pas pour autant contrarié puisqu'il se fait de proche en proche. La tâche se déroule sans que l'exécutant ne fasse de liens entre les étapes. C'est d'ailleurs une raison qui justifierait le refus de l'enseignement programmé et de l'enseignement par fiches. En général, l'enfant déficient moyen exprime beaucoup de satisfaction devant une tâche réalisée conformément à la performance attendue par l'enseignant et réagit à un feed-back positif.

Les champs d'information

Il est permis de croire suite à ces précisions qu'il existe une concordance entre les champs d'information (environnement social et élève acteur): un accord possible entre les données, tout en tenant compte de la prédominance d'un champ.

Pour réduire l'écart entre les champs d'information extrinsèque et intrinsèque, l'enseignant doit s'efforcer de percevoir le mode et le fonctionnement des perceptions chez le récepteur. L'enfant déficient

moyen a-t-il une façon particulière, d'abord, de percevoir, et ensuite, de traiter l'information reçue par les sens? Des éléments de réponse à cette question nous placeront sur la voie d'une bonne communication. L'apprentissage dépend directement de l'efficacité de la communication et en rend compte. De plus, la réduction de l'écart entre les champs d'information, de même qu'entre les éléments d'un même champ, est davantage la responsabilité du professeur que de l'élève.

Dans le domaine qui nous concerne, le pouvoir de l'information est grand et les dangers de manipulation de l'informé sautent aux yeux. L'ignorance de l'élève est grande, et il a tendance à recourir au champ extrinsèque d'information. Mais l'enseignant avisé, utilisera des stratégies qui favorisent le recours à l'information intrinsèque, car le but de l'éducation est de diminuer cette dépendance caractéristique de l'enfant déficient moyen. N'oublions pas que l'école, en fixant les buts de son activité éducative, détermine ceux des élèves. Ceux-ci ne réalisent pas les visées de l'école et suivent servilement les enseignements dispensés. Seuls quelques parents établissent les différences entre leurs attentes et les objectifs de l'école. Il est donc fréquent que l'école se flatte d'une apparence d'apprentissage en s'appuyant sur le prestige de l'institution.

La présente analyse soulève de nombreux points laissés sans réponse. Elle invite, entre autres, à un approfondissement de la question de l'efficacité de la communication pédagogique lorsque celle-ci concerne des enseignants dont l'action porte sur des enfants déficients mentaux. L'activité éducative peut tirer de nombreux avantages d'une analyse de

la communication. Elle redonne au développement du langage sa véritable place en lui donnant priorité dans un programme de formation.

On pouvait s'offrir le luxe de leur prêter un langage à condition qu'ils ne remettent rien de fondamental en cause.

(J. Sandretto, Un enfant dans l'asile)

CONCLUSION

La surenchère des fonctions informative et régulatoire, tout comme la faible présence de l'information en retour compromettant sérieusement la relation pédagogique. Toute communication est rompue, et tout apprentissage contrarié, dès que l'enseignant substitue le spécialiste à l'humain. L'analyse de la communication pédagogique que nous avons entreprise nous permet de dégager quelques constatations.

Les situations observées nous révèlent des enseignants peu familiers avec le processus de la communication. A l'analyse, tout se passe comme si l'émetteur, certainement très égocentrique, s'adressait à un récepteur subissant passivement les transformations imposées par l'émission d'ondes capables de modifier à distance un autre humain. Un autre humain n'ayant comme seule sensibilité au feed-back qu'une performance du sujet (ou du mort, ou du fou), en terme de changement, et susceptible de flatter l'égo de l'enseignant-émetteur. Ce spécialiste de l'information, ce dispensateur de connaissances, s'autogratifie de sa générosité verbale. L'inflation verbale du maître a détourné l'élève de son droit de parole et a sonné le chant du cygne de la communication.

L'éducation productive

Mais, à la réflexion, n'est-ce pas là un modèle reflétant la réalité pédagogique du Québec? L'enseignant québécois moyen nage dans la préhistoire de la communication éducative. Comme le démontrent nos observations, nos pédagogues s'inspirent encore d'un modèle télégraphique

de la communication.

La pédagogie nord-américaine vibre au diapason de toute l'Amérique et calcule tout en terme de productivité et d'efficacité. Le souci de la quantité s'est substitué au souci de la qualité. Nous avons tendance à tout mesurer et, qui plus est, au risque d'assumer notre propre contradiction en matière de dogmatisme, nous campons la vérité dans la méthode scientifique.

Raymond Ball écrit dans "Une pédagogie de la communication" que "dans la normalité les avantages s'additionnent, alors que dans le retard, les déficiences s'accumulent" (1971, p. 43). Je pense qu'à cet égard, le XXe siècle devrait voir naître l'homme qui osera assumer un certain retard (voire prendre une certaine distance) par rapport au développement technologique, qu'il devrait s'adapter et redécouvrir la richesse de l'humain en s'attardant à écouter l'homme d'ici se dire et se raconter.

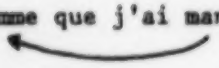
Nous est-il permis d'ouvrir une parenthèse pour replacer dans son contexte le propos emprunté à Raymond Ball? Il expliquait alors que les enfants des milieux populaires sont défavorisés sur le plan du langage dès leur arrivée à l'école du fait de leur marginalisation sociale dans leur vécu antérieur. Ce qu'il faut bien comprendre, c'est qu'il ne s'agit pas du tout d'un éloge de la normalité, mais plutôt d'un plaidoyer en faveur de l'égalité des chances en éducation; égalité qui peut être réinventée par la magie d'une analyse systématique de la communication pédagogique.

Ne s'agit-il pas là du nouveau défi auquel sera confronté le modèle inventif de l'éducation? Ou plutôt, ne s'agit-il pas du fil d'Ariane qui permettra le passage d'un modèle à un autre?

L'homme, le serpent et la pomme

Il a fallu la présence de quatre éléments pour modifier le cours de l'histoire de l'humanité: un homme, une femme, une pomme et un serpent. La pomme n'est certes pas l'élément essentiel de ce moment déterminant pour l'homme, mais elle est passée à l'histoire et demeure un modèle pour la fonction poétique de la communication. De plus, de tous ces éléments, la pédagogie s'est approprié cette pomme dont le secours est classique dans l'enseignement de la grammaire française. (Voir à ce sujet Les enfants des normes). En l'occurence, elle sert d'exemple à l'introduction des notions de complément direct et de participe passé. Qui ne se souvient de ces deux phrases mises en relief au tableau vert et maintes fois répétées par ces pédagogues passés maîtres dans l'art de la répétition et de l'imitation?

Et, summum de la créativité, comble du génie inventif, cette seconde phrase:



Bienheureuse sois-tu Eve, sur qui l'on jette tous les torts, toi, qui a immortalisé la pomme en la croquant. Elle nous est d'une bien gran-

de utilité en enseignement.

Il semble que la pédagogie sache s'inspirer des grands événements du passé, mais, malheureusement, il y manque cette magie qui ferait réapparaître le serpent. Quand donc reviendra-t-il tenter le pédagogue, lui offrir cette pomme, laquelle ce dernier croquerait pour qu'enfin la pédagogie se libère et que s'éteigne le règne de la pédagogie de la répétition pour laisser la place à une pédagogie de la communication?

ANNEXE I

St-Louis-de-France

10 avril 1983

Bonjour Lise

Comment vas tu

moi, ça va très bien

Comment vas les
enfants et Paul. Le gilet
je le veut blanc.
de ta sœur
qui t'aime
beaucoup

Odette xx

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALINSKY, Saul
1976 Manuel de l'animateur social, Paris: Seuil.

BACHMAN, C., J. LINDENFELD ET J. SIMONIN
1981 Langage et communication sociale, Paris: Crédif-Hatier.

BALL, Raymond
1971 Pédagogie de la communication, Paris: PUF.

BERTRAND, Y. ET P. VALOIS
1982 Les options en éducation, 2e éd., Québec: MEQ.

CROTEAU, J.
1981 L'homme: sujet ou objet? Prolégomènes philosophiques à une psychologie scientifico-humaniste, Paris/Montréal: Desclée/Bellarmin.

DAVIS, Yvor K.
1976 L'art d'instruire, Ed. Hommes et technique.

DEBESSE, M.
1967 Les étapes de l'éducation, Paris: PUF.

DECELLES, P.
1980 Vers une didactique du troisième type, Allocution prononcée lors du séminaire Platon à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

DE LA GARANDERIE, A.
1974 Une pédagogie de l'entraide, Paris: Les éd. Ouvrières.

DE LANDSHEERE, G.
1976 Introduction à la recherche en éducation, Paris: Armand Colin-Bourrelier.

DUPONT, Pol
1983 Pratique de la classe, domaine relationnel, Bruxelles/Paris: Ed. Labor/Fernand Nathan.

DWANE - DURAND, M.
1983 Le jeu et le questionnement en éducation, Thèse de doctorat en philosophie, Université de Paris: Panthéon - Sorbonne.

FERGUSON, Marilyn
1980 Les enfants du Verseau, Paris: Calmann-Lévy

GIBRAN, Khalil
1956 Le prophète, Tournai: Casterman.

GOMEZ, Jean-François
1981 La mort d'un pédagogue, Toulouse: Privat.

HAMELINE, Daniel, 1931
1979 Le sujet de l'éducation, Paris: Ed. Beauchesne.

HUXLEY, Aldous
1954 Les portes de la perception, Paris: Pygmalion

LAPASSADE, G. ET R. SHERER
1976 Le corps interdit, essais sur l'éducation négative, Paris: Les éditions ESF.

L'ECUYER, R.
1978 Le concept de soi, Paris: PUF.

LEGENDRE, R.
1983 L'éducation totale, Montréal: Nathan/Ville-Marie.

LEROY, Gilbert
1970 Le dialogue en éducation, Paris: PUF.

MORIN, Lucien
1973 Les charlatans de la nouvelle pédagogie, Paris: PUF.

PELLETIER, Denis
1981 L'arc-en-soi, Paris/Montréal: Laffont/Stanké.

PIEPER, Josef
1963 Leisure, the basis of Culture, N.Y.: Mentor Omega.

PLOURDE, Simone
1975 Gabriel Marcel. Philosophe et témoin de l'espérance, Montréal: Les presses de l'Université du Québec.

POUGIALES, Rita
1983 Review-essay: The working papers of the Socio-Behavioral Groupe, Mental Retardation Research Center: UCLA, in Anthropology & Education Quarterly, vol.14, no. 2.

PREVERT, Jacques
1949 Paroles, Paris: Gallimard.

PUJADE ET C. RENAUD
1974 Expression corporelle, langage du silence, Paris: Les éditions ESF.

REBOUL, Olivier
1980 Qu'est-ce qu'apprendre? Paris: PUF.

SANDRETTO, J.
1977 Un enfant dans l'asile, Paris: Seuil.

SERRES, M.
1968 La communication, Hermès I, Paris: Les éd. de Minuit.

SNITZER, Herb.
1973 Une pédagogie de liberté, Les enfants de Lewis-Wadhams, Paris: Fleurus.

VALIQUETTE, Josée
1979 Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, MEQ, Collection SREP, no. 16-0125

VAN DER MAREN, J.M.
1978 La communication pédagogique: élément pour une didactique générale, Apprentissage et socialisation, vol. 1, no. 1 43-56.

VAYER, P ET P. TOULOUSE
1982 Psychologie de l'action, le motif et l'action, Paris: Doin éditeurs.

VEIL, C., G. BEAUCHESNE ET VEIL-BARAT, C.
1977 L'école folle ou le cercle vicieux de l'inadaptation scolaire, Paris: Les éditions ESF.

WADIER, H.
1970 La réforme de l'enseignement n'aura pas lieu, Paris: Robert Laffont.

WATZLAWICK, Paul
1978 La réalité de la réalité, Paris: Seuil.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN HELMICK, J. ET Don D. JACKSON
1979 Une logique de la communication, Paris: Seuil.

WINKIN, Yves
1981 La nouvelle communication, Paris: Seuil.